



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL UFBA / EMBAP**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO MUSICAL

SOLANGE MARANHO GOMES

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA DA FACULDADE DE
ARTES DO PARANÁ: CONCEPÇÕES FILOSÓFICO - PEDAGÓGICAS**

Salvador
2008

SOLANGE MARANHO GOMES

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA DA FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ: CONCEPÇÕES FILOSÓFICO - PEDAGÓGICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Música.

Área de Concentração: Educação Musical
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Tourinho

Salvador

2008

Gomes, Solange Maranhão

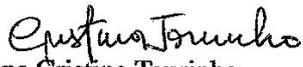
A formação de professores de música da Faculdade de Artes do Paraná: concepções filosófico-pedagógicas. Salvador, 2008. 177 f.

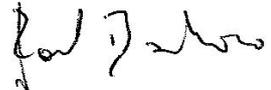
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, 2008.

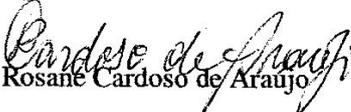
1. Música – Estudo e ensino. 2. Professores de música – Formação profissional. 3. Faculdade de Artes do Paraná. I. Universidade Federal da Bahia. II. Título.

CDD 780.7

A Dissertação de Solange Maranhão Gomes foi aprovada


Ana Cristina Tourinho
Orientador


Joel Luis da Silva Barbosa


Rosane Cardoso de Araujo

Curitiba, 24 de outubro de 2008

AGRADECIMENTOS

À minha querida família: ao Fábio, marido, amigo, companheiro, que me apoiou e ajudou durante toda esta trajetória. Às filhas, Camila, Luana e Mariana, e genro Krystian, pela compreensão e carinho. À minha neta Ana Letícia, alegria e esperança de um mundo melhor. Aos meus pais, Carlos e Zenir pela dedicação e pelo incentivo ao estudo e aos meus irmãos Beto, Telma, Denise e Cássio pela amizade desde sempre.

À direção e à coordenação do Programa de Pós-Graduação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná em conjunto com a direção da Faculdade de Artes do Paraná e com o Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, na realização deste Mestrado Interinstitucional.

À professora e orientadora Dr^a. Ana Cristina Tourinho pelos ensinamentos, alegria, paciência e estímulo constantes.

Aos professores, Dr^a Rosane Cardoso de Araújo e Dr. Joel Barbosa, que gentilmente aceitaram participar da banca da defesa da dissertação.

Às colegas da EMBAP, Margaret Amaral de Andrade, Daniela Tsi Gerber, Elizabeth Abagge Benghi, pela acolhida carinhosa e à família Bahia, Marco César Xavier, Silvio José Gontijo Spolaore, Giampiero Pilatti e em especial às minhas “irmãs baianas”, Consuelo Froehner, Denise Silvia Borusch, Agnes Eliane Leimann Illescas e Margareth Maria Milani pelo companheirismo e amizade, que tornaram especial a minha estadia em Salvador.

Aos amigos Ângela Maria Trotta, Maria Aparecida Zanatta, Valentina Chiamulera, Geraldo Torres, Luciano Buckmann, Sônia Tramuja Vasconcellos, Maria Emilia Possani, Sérgio Deslandes, Liane Guariente, Dráusio Fonseca, Plínio Silva, Rosemary Brack, Elvira Fazzini, Ana Cristina Fabrício, Scheila Maçaneiro, Claudia Wiechert, Maria Célia de Souza, Kátia Dantas Farinha e outros que não estão nomeados mas que tiveram, cada um, significativa e importante contribuição no meu caminhar na FAP.

Um agradecimento especial aos professores e alunos do curso de Licenciatura em Música da FAP, pela prestimosa colaboração na realização deste trabalho.

“Quando vivemos a
autenticidade exigida pela
prática de ensinar-aprender
participamos de uma
experiência total, diretiva,
política, ideológica,
gnosiológica, pedagógica,
estética e ética, em que a
boniteza deve achar-se de
mãos dadas com a decência e
a seriedade”

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo buscou investigar quais as concepções filosófico-pedagógicas do curso de Licenciatura em Música da Faculdade de Artes do Paraná (FAP) e as implicações na formação do professor de música. Este curso está em vigor desde 2003 a partir da reforma da matriz curricular do curso de Educação Artística – habilitação em Música, que teve seus últimos alunos formados em 2005. Tendo como metodologia o estudo de caso, foram realizadas entrevistas com professores do corpo docente do Curso de Licenciatura em música e alunos ingressantes desde 2003, considerando que as entrevistas foram realizadas no ano letivo de 2007. Também foram analisados documentos como o Projeto Pedagógico (2002 e 2006) e o Projeto de Transformação Curricular (2002). O trabalho parte desde uma retomada histórica das pedagogias denominadas como tradicional, nova, tecnicista e progressista e suas implicações no ensino da música, assim como de uma reflexão sobre a formação do professor de música sob a ótica de autores progressistas (Freire e Saviani) e Alda Oliveira. Discutiui-se a reforma curricular do curso Licenciatura em Música em relação ao curso de Educação Artística. O estudo de campo demonstrou que há uma predominante corrente filosófico-pedagógica progressista entre o corpo docente, vertente que esta delineada no Projeto Pedagógico, cujas implicações sobre a formação do professor de música estão alinhadas com o perfil proposto pelo projeto, bem como pelo desejo da comunidade acadêmica. Este estudo igualmente apontou que a realidade e comunicabilidade entre os docentes pode ser melhorada para uma maior integração que pode beneficiar a formação dos futuros professores de música.

Palavras – chave: concepções filosófico-pedagógicas, formação de professores de música, reforma curricular.

ABSTRACT

This research was developed to investigate conception of Licenciateship in Music at Parana Faculty (FAP) graduation course and the implication on the music teacher formation. This graduation course has been founded in 2003, when the previous course of Artistic Education-Music Qualification was reformulated in its curriculum matrix, which graduate the last group of students in 2005. Case study was the methodological approach used in this research, where several interviews were performed among Licenciateship in Music teachers, and respective graduation students entered in 2003. Those interviews were developed during 2007 scholarship year. In parallel, an extensive evaluation on the official documents of Pedagogic Project (2002 and 2006) and Curriculum Replacement Project (2002) were also realized. In order to subsidize a historical support in this research, a general briefing on traditional, *nova*, technicist, and progressive pedagogic tendencies were discussed, and were also considered its implication on the music teaching, as well as, a reflection about music teacher formation, based on the progressive authors (Freire and Saviani) and Alda Oliveira. The curriculum matrix reformulation occurred at the Licenciateship in Music was discussed in relation the Artistic Education course. The field study has shown that there is a predominant philosophical-pedagogic progressive tendency among teaching group, which is in agreement with Pedagogic Project orientation, whereof implications on the music teacher formation are in accordance with the same pedagogic project guidelines, as well as, by academic community desires. This study has also pointed out that the current reality and communicability among teaching group could be improved towards integration unity can bring benefits to the.

Key words - philosophical-pedagogic tendency, music teacher formation, curriculum reformulation

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE - Associação Brasileira de Educação
ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical
AC - Atividades Complementares
AESP - Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo
AGA - Associação Gaúcha de Arte-Educação
ANDE - Associação Nacional de Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação
CDs - Compact Disc (Disco compacto)
CEDES - Centro de Estudos educação e Sociedade
CEE - Conselho Estadual de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CPCs - Centros Populares de Cultura
DVD - Digital Video Disc (Disco de Vídeo Digital)
EAE - Aproveitamento Extraordinário de Estudos
EUA - Estados Unidos da América
FAE I - Fundamentos de Arte-Educação I
FAE II - Fundamentos de Arte-Educação II
FAEB - Federação de Artes Educadores do Brasil
FAP - Faculdade de Artes do Paraná
FEMP - Faculdade de Educação Musical do Paraná
GAP - Grupo de Articulação Parlamentar
IES - Instituição de Ensino Superior
ISME - Intenational Society for Music Education
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LMT - Licenciatura em Música Tarde
MCPs - Movimentos de Cultura Popular
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MP4 - Moving Picture Experts Group 4 (Grupo de Especialistas em Filmagem)
MPB – Música Popular Brasileira
PMDB-MA – Partido do Movimento Democrático Brasileiro do Maranhão
SEMA - Superintendência da Educação Musical e Artística

SESU - Secretaria de Ensino Superior

SETI - Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFBA - Universidade Federal da Bahia

USAID - United States Agency for International Development (Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional)

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo I	
Breve histórico das pedagogias: tradicional, nova , tecnicista e progressista na educação brasileira e no ensino da música	17
1.1 Características gerais das pedagogias: tradicional, nova, tecnicista e progressista.....	17
1.1.1 A Pedagogia Tradicional.....	17
1.1.2 A Pedagogia Nova	19
1.1.3 A Pedagogia Tecnicista.....	20
1.1.4 A Pedagogia Progressista.....	22
1.2. A Pedagogia Tradicional na Educação Brasileira e no Ensino da Música.....	24
1.2.1 O Conservatório de Música do Rio de Janeiro.....	30
1.3. A Pedagogia Nova na Educação Brasileira e no Ensino da Música.....	31
1.3.1 A Semana de Arte Moderna de 1922.....	33
1.3.2 O Canto Orfeônico, a Iniciação Musical e a Formação de Professores de Música.....	35
1.4 A Pedagogia Libertadora de Paulo Freire.....	39
1.5 A Pedagogia Tecnicista na Educação Brasileira e a Educação Artística.....	41
1.6 A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Brasileira.....	43
Capítulo II	
Revisão de Bibliografia e Referencial Teórico: A formação do Professor de Música.....	48
2.1 Formando um Professor de Música Reflexivo e Pesquisador.....	48
2.2 A Pedagogia Histórica Crítica e a Formação Docente.....	53
2.3 A Pedagogia de Paulo Freire: Formando Professores Autônomos	56
2.4 A Abordagem PONTES e a Função Docente em Música.....	60
Capítulo III	
Metodologia.....	63
3.1 Planejamento do Estudo de Caso.....	64
3.1.1 População.....	64
3.1.2 Instrumentos para Coleta de Dados.....	65
3.1.3 Aplicação dos Instrumentos de Coleta de Dados.....	68
3.1.3.1 Da Pesquisa Documental.....	68
3.1.3.2 Das Entrevistas com os Professores.....	68
3.1.3.3 Das Entrevistas com os Alunos.....	70
3.1.3.4 Perguntas Formuladas aos Professores e Alunos.....	72
Capítulo IV	
A Criação do Curso de Licenciatura em Música da FAP.....	73
4.1 A Criação do Conservatório de Música do Paraná.....	73
4.2 A Criação do Conservatório de Canto Orfeônico do Paraná.....	75
4.3 A Faculdade de Educação Musical do Paraná.....	76
4.4 O Curso de Educação Artística - Música.....	77

4.5 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9.394/96.....	79
4.6 A Reforma Curricular do Curso de Educação Artística-Música.....	82
4.6.1 Organização Curricular dos Cursos de Educação Artística-Música e Licenciatura em Música.....	85
4.6.2 Análise da carga Horária entre os Cursos de Educação Artística-Música e Licenciatura em Música.....	89
4.6.2.1 Quanto à carga Horária por Núcleo.....	89
4.6.2.2 A Reestruturação das Disciplinas Pedagógicas para o Núcleo Pedagógico Obrigatório.....	90
4.6.2.3 A Reestruturação das Disciplinas da IES para o Núcleo Reflexivo Obrigatório.....	94
4.6.2.4 A Reestruturação das Disciplinas Profissionalizantes para o Núcleo Específico Obrigatório.....	95
4.6.2.5 Da Introdução das Disciplinas Optativas.....	98
4.6.2.6 Da Introdução das Disciplinas Eletivas.....	100
Capítulo V	
Apresentação dos Dados.....	102
5.1 Entrevistas com os Professores.....	102
5.2 Entrevistas com os Alunos.....	132
Capítulo VI	
Análise dos Dados.....	152
Considerações Finais.....	159
Referências.....	161
Anexo 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores.....	166
Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Alunos.....	167
Anexo 3 - Perguntas Formuladas aos Professores.....	168
Anexo 4 - Perguntas Formuladas aos Alunos.....	169
Anexo 5 - Matriz Curricular do Curso de Educação Artística-Música.....	170
Anexo 6 - Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Música.....	171
Anexo 7 - Resumo das Características das Pedagogias Tradicional, Nova, Técnico e Progressista.....	173

INTRODUÇÃO

A formação dos professores de Arte no Brasil tem um marco importante com o surgimento dos Cursos de Licenciatura em Educação Artística (curta e plena) polivalentes, criados três anos após a publicação da Lei 5692/71, que surpreendeu os estabelecimentos de ensino ao exigir o oferecimento de uma atividade - Educação Artística. Conforme Loureiro,

O que se buscava era a possibilidade de desenvolver a sensibilidade pelas artes e o gosto pelas manifestações artístico-estéticas. Na prática, o que ocorreu foi uma interpretação equivocada dos termos integração e polivalência, que terminou por diluir os conteúdos específicos de cada área ou por excluí-los da escola. (LOUREIRO, 2003, p. 69)

Na década de 1980, arte-educadores de todo o país se organizaram através de associações, posicionando-se por uma nova forma de ensino da arte na escola. Somente em 1996, a nova LDB 9.394/96 imprimiu uma nova organização ao sistema escolar. Esta publicação estabeleceu que os cursos de graduação devem ser orientados segundo as diretrizes curriculares nacionais. Os cursos de licenciatura em Artes em todo o país, desde então, vêm buscando adequar-se à nova LDB 9346/96.

A reflexão acerca da formação do professor de música com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ganha ênfase pois muda o paradigma da formação do professor de arte. Este, que vinha de uma formação de caráter polivalente dos cursos de Educação Artística, passa a ter outra orientação, a de formação específica em cada uma das diferentes linguagens artísticas. Com a aprovação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Música, em 2002, começa um novo ciclo e um novo tempo para a formação do professor de música.

No Paraná, e em especial na Faculdade de Artes do Paraná (FAP) foram realizadas alterações curriculares nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais,

Teatro e Música, em 2003, após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Teatro e Dança, aprovadas em 2002. No ano de 2006, se formou a primeira turma do novo currículo e se iniciou o processo de renovação de reconhecimento do curso, conforme exigência legal do Conselho Estadual de Educação (CEE) e da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI), órgãos que regem e regulamentam as faculdades estaduais.¹

Durante o processo de reconhecimento de curso, o projeto pedagógico foi discutido e reelaborado e teve-se a oportunidade de repensar novamente o currículo, não somente quanto às disciplinas e à matriz curricular, mas principalmente quanto à formação do professor. No entanto, apesar de terem sido levantadas questões e desejos de mudança pelo corpo docente, estas não puderam ser respondidas/atendidas pela necessidade de maior tempo para a reflexão de dados que abalzassem as modificações pretendidas e da impossibilidade de mudar o currículo durante esse processo.

Como professora da Faculdade de Artes do Paraná (FAP), participei do processo da reforma curricular do Curso de Educação Artística e implantação do curso de Licenciatura em Música em 2003, e vivenciei as transformações ocorridas na instituição diante da necessidade da adequação do currículo à LDB 9.394.96. Desde a sua implantação, a discussão e a reflexão têm estado presentes na comunidade acadêmica, bem como as indagações se o novo currículo atende o que se buscava, isto é formar um professor de música com formação específica, reflexivo e pesquisador.

Fui responsável por encontrar soluções operacionais incluindo desde a organização de salas, passando pela coordenação e participação em mudanças regimentais e elaboração de resoluções e regulamentos, que dessem suporte legal e condições para a plena implantação do curso. Assim, quanto à questão da legislação educacional, fica evidente a importância de ter documentos claros que reflitam o modo de pensar, a capacidade de operacionalidade e o caminho pelo qual as ações devem tramitar para se tornar o mais justo, coerente e democrático e principalmente o possível dentro de uma instituição.

¹ O curso foi reconhecido em 09/11/2007 pelo parecer 674/07 do Conselho Estadual de Educação do Paraná

Quando da elaboração do Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná, coube-me a tarefa de promover entre os professores da comunidade acadêmica a discussão e reflexão acerca da formação do professor, e em especial a do professor de arte.

Neste mesmo período, participei de simpósios envolvendo professores de artes de toda a rede estadual de ensino, na elaboração de Diretrizes Curriculares Estaduais do Ensino Fundamental da Disciplina Educação Artística, e nestes encontros percebi a enorme distância que havia entre a formação inicial, nos muros do ensino superior, e a atuação e a vida cotidiana na escola regular. Muitos professores não aceitavam a reforma curricular no ensino superior e pregavam a continuidade das aulas de educação artística na escola. Paralelo a estas experiências, a FAP é procurada sistematicamente por egressos na busca de projetos que forneçam orientação, atualização, enfim, uma continuidade à sua formação.

Assim nasceu o grupo de estudos MUSICANTO, com a participação de egressos dos Cursos de Licenciatura em Artes da FAP e professores da rede pública de Curitiba. Este grupo de estudo representou um espaço livre de troca de experiências entre professores de artes de diferentes áreas. O estudo da música esteve presente através de leituras, oficinas, palestras e apreciação de filmes.

Outra experiência que me leva à reflexão da formação do professor de música tem sido a participação no Projeto Escola & Universidade. Este programa é uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e envolve como parceiros várias instituições de ensino superior, entre elas, a FAP.

A cada ano, professores da rede municipal de ensino da educação infantil, do ensino fundamental, da educação de jovens e adultos, são incentivados a elaborar projetos de várias áreas do saber. Aqueles ligados à dança, artes visuais, folclore, teatro e música, são encaminhados à FAP para serem orientados pelos docentes das respectivas áreas. Desde 2000, tenho orientado projetos ligados à música, de professores que atuam no ensino fundamental, de primeira à quarta série e na educação infantil. Na maioria das vezes, os professores não são educadores musicais e sim professores regentes de turma, e relatam que escolheram a música como tema porque reconhecem a importância que a música têm para a vida das

crianças, mas não têm o preparo e a formação para desenvolverem um trabalho adequado com os alunos.

Em contato com estes professores, constata-se a carência de educadores musicais na escola, que possam desenvolver o trabalho musical que lhes seria destinado. Entretanto, oficialmente, os cursos de Licenciatura em Música, habilitam os professores a trabalharem no ensino fundamental da quinta a oitava séries e no ensino médio. Por outro lado, nos cursos que preparam o profissional da educação infantil e do ensino fundamental da primeira a quarta séries, os conteúdos musicais não merecem a atenção necessária, no entanto, se dispõem a exercer um papel para o qual não estão preparados.

Portanto, podemos vislumbrar a partir destas experiências que a realidade educacional é bastante complexa e envolve várias facetas. Ao se projetar um ideal de professor de música desejado, pensa-se num sujeito reflexivo, pesquisador, flexível, em sintonia com a realidade contemporânea e que possa ocupar os diversos espaços e exercer plenamente o ofício de professor de música.

Para tanto, é necessário que na formação inicial, o aluno vivencie um ensino que não somente discusse sobre este novo perfil ou matriz curricular que atenda as normas legislativas, mas que as concepções filosóficas e pedagógicas do curso se constituem como base para a formação desse novo perfil de professor, envolvendo o corpo docente e o corpo discente nesse processo.

A partir desta perspectiva, segue - se os seguintes questionamentos, bem como a assertiva do projeto pedagógico do curso que dão base para este trabalho.

Quais concepções filosóficas e pedagógicas embasam o currículo do curso de Licenciatura em Música da FAP e quais as implicações na formação do professor?

Existe uma concepção expressa por escrito que é “oferecer a sociedade profissionais atuantes no ensino de música e que, além de capacitados em reconhecer o contexto sócio, político e cultural, apresentam o potencial reflexivo e crítico, próprio das transformações.” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2006 p.5)

A metodologia utilizada foi o estudo de caso e foram examinados, os documentos Projeto de Transformação Curricular (2002), e o Projeto Pedagógico do curso (2002, e 2006). Foram realizadas entrevistas por meio de questionário semi-estruturado com alunos ingressos no curso de Licenciatura em Música da FAP a partir de 2004 e professores atuantes neste curso, bem como no Curso de Educação Artística da mesma instituição, que teve sua última turma formada em 2005.

Quanto ao referencial teórico desta pesquisa, os principais autores que o fundamentam são Paulo Freire, Demerval Saviani e Alda de Oliveira. Contribuições importantes são de autores como Aranha, Libâneo, Pimenta, Swanwick, Marisa Fonterrada, Henschtker, Ghiraldelli Jr, Maura Penna, Vanda Freire e Jusamara Souza que também subsidiaram os posicionamentos, assim como a discussão desenvolvida.

O presente trabalho é organizado em seis capítulos.

O primeiro capítulo apresenta uma breve descrição histórica das vertentes educacionais, conhecidas como pedagogia tradicional, nova, tecnicista e progressista na educação brasileira, e acontecimentos ligados ao ensino da música, destacando como estes foram relevantes na formação do professor na escola brasileira, e especialmente, do professor de música.

O segundo capítulo aborda a formação do educador musical sob a ótica do professor reflexivo e pesquisador sob a luz dos autores como Saviani, Paulo Freire e Alda Oliveira que dão sustentação teórica a esta perspectiva pedagógica.

No terceiro capítulo é apresentada a metodologia adotada na pesquisa.

No quarto capítulo é analisada a reforma curricular do Curso de Licenciatura em Música, da FAP, em substituição ao Curso de Educação Artística – Música.

Nos quinto e sexto capítulos seguem-se respectivamente, a apresentação dos dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os professores e alunos do Curso de Licenciatura em Música e a discussão desses dados.

E nas considerações finais, apresenta - se os pontos relevantes da pesquisa e das questões apontadas pelos entrevistados e a relação destes com o tema do trabalho.

CAPÍTULO I

BREVE HISTÓRICO DAS PEDAGOGIAS: TRADICIONAL, NOVA, TECNICISTA E PROGRESSISTA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E NO ENSINO DA MÚSICA

Ao se refletir sobre concepções e teorias que embasam a formação do professor de música no Brasil, há que se considerar o papel e a influência das vertentes educacionais conhecidas como pedagogia tradicional, nova, tecnicista e progressista na educação brasileira e suas implicações na formação do professor e no ensino da música. Assim, no início do capítulo são apresentadas algumas características gerais de cada pedagogia bem como, da relação com o ensino de música e mais especificamente com o perfil do professor de música. A seguir, segue-se uma breve descrição histórica, apontando alguns fatos que foram cruciais para a formação do professor de música na atualidade. Este tópico se revela como uma parte necessária de estudo para a compreensão da situação atual do ensino brasileiro.

Está assim organizado: características gerais das pedagogias tradicional, nova, tecnicista e progressista; a pedagogia tradicional na educação brasileira e no ensino da música; o Conservatório de Música do Rio de Janeiro; a pedagogia nova na educação brasileira e no ensino da música; a Semana de Arte Moderna de 1922; O Canto Orfeônico, a Iniciação Musical e a Formação de Professores de Música; a pedagogia libertadora de Paulo Freire; a pedagogia tecnicista na educação brasileira e a educação artística; a pedagogia histórico – crítica na educação brasileira.

1.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS PEDAGOGIAS: TRADICIONAL, NOVA, TECNICISTA E PROGRESSISTA

1.1.1 A pedagogia tradicional

Segundo Aranha (2005) sob a denominação de pedagogia tradicional abrigam diversas tendências educacionais que abrangem desde o século XVI até o século

XX. A escola tradicional dá ênfase aos conteúdos e valores. Para Freire (1994), “esta está marcada por uma visão essencialista do homem, ou seja, o homem é encarado como constituído por uma essência imutável, cabendo à educação adaptar-se a essa essência.” (FREIRE, V., 1994, p.146) Procura-se transmitir a maior quantidade possível de conhecimentos ao aluno, mas sem a exigência de elaboração pessoal. O passado é valorizado, o saber adquire um caráter abstrato, e há uma preocupação com a transmissão do saber acumulado destacando o estudo das “obras primas”. Há um distanciamento com as experiências do cotidiano. Os currículos são elaborados de forma rígida e os alunos são considerados um bloco único e homogêneo, não se considerando as diferenças individuais.

Quanto à relação professor-aluno esta é magistrocêntrica, isto é, centrada no professor e na transmissão de conhecimentos que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. A metodologia reforça esta relação pois, o recurso utilizado é a do método expositivo, centrado no professor. Podem ser utilizados para fixação, exercícios de repetições ou cópias. “O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio.” (LIBÂNEO, 2006, p. 24)

A avaliação é realizada nas provas periódicas e exige-se a reprodução de conhecimentos. Valoriza os aspectos cognitivos de aquisição de conhecimentos transmitidos, ressaltando a memória e a capacidade de “devolver” o que foi assimilado. Pode gerar um comportamento no aluno que ao invés de estudar para o saber, “estuda para a prova”. “Como o processo de verificação da aprendizagem se torna artificial, ela passa a ser estimulada por meio de prêmios e punições, assim como há uma valorização da competição entre os alunos, submetidos a um sistema classificativo.” (ARANHA, 2004, p. 158)

No ensino da música, Swanwick (1993) considera o professor da escola tradicional como o professor “correio” ou “caixa-postal” pois [...] “os professores existem para filtrar a correspondência imprestável e entregar somente cartas vindas de pessoas respeitáveis.” (SWANWICK, 1993, p. 22)

O compromisso do professor é o de iniciar os alunos na música de uma tradição cultural considerada como a boa música. O professor com essa visão de educação musical, tem o compromisso de desenvolver habilidades nos alunos como o ensino de instrumentos, ler e escrever música e na “familiaridade com as obras

mestras da alta cultura ocidental - ópera, sinfonia, música sacra etc.” (Ibid. p. 21) O professor de música tradicional é aquele que seleciona o repertório musical a ser executado pelos alunos, introduzindo-os às tradições de uma determinada cultura, enfatizando geralmente as músicas folclóricas e o repertório de música clássica. (HENSCHTKE, 1993, p. 57)

1.1.2 A pedagogia nova

A pedagogia nova, também chamada de pedagogia da existência, surge no final do século XIX, tentando superar a pedagogia da essência da escola tradicional, propõe novos caminhos para a educação. Não se trata de ver a educação como a transmissão de valores e dogmas tradicionais e eternos, nem de educar o homem para a realização de sua essência verdadeira. “A pedagogia da existência se volta para o indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico.” (ARANHA, 2005, p. 167). Na relação professor-aluno, o professor torna-se o facilitador da aprendizagem e o aluno é o centro do processo, evidenciando-se o caráter psicológico desta pedagogia. A escolha dos conteúdos está centrada nos interesses dos alunos. A compreensão do aluno em relação aos conteúdos a partir do resultado de sua própria experiência constitui-se como um dos pilares desta teoria, ou seja, o processo do conhecimento é mais valorizado do que o produto.

A metodologia da escola nova tem como princípio o aprender fazendo. O corpo é tão valorizado como o lado intelectual e desenvolvido através da prática de atividades de educação física e de motricidade. Os trabalhos em grupo são estimulados para a socialização das experiências, mas pela influência da psicologia, há um acompanhamento e uma preocupação com atividades individuais. Para atender os alunos individualmente, os horários e programas são mais flexíveis.

No relacionamento professor-aluno, o seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo do estudante.

Na disciplina, as normas rígidas são afrouxadas para permitir que o aluno estabeleça por conta própria a disciplina voluntária, estimular a capacidade de crítica e a responsabilidade. Para permitir ao aluno a compreensão do significado e a necessidade de normas coletivas, são estimulados as discussões e o diálogo. O

intuito é preparar o aluno para a autonomia em uma sociedade dinâmica e em mutação.

A disciplina surge de uma tomada de consciência dos limites da vida grupal; assim, aluno disciplinado é aquele que é solidário, participante, respeitador das regras do grupo. Para se garantir um clima harmonioso dentro da sala de aula é indispensável um relacionamento positivo entre professores e alunos, uma forma de instaurar a “vivência democrática” tal qual deve ser a vida em sociedade. (LIBÂNEO, 2006, p. 26)

Quanto à avaliação, esta não representa o centro da aprendizagem, mas apenas uma das etapas. Visa os aspectos intelectuais do aluno, mas também as atitudes e a aquisição de habilidades. A competição é substituída pela cooperação e pela solidariedade e o sistema de prêmios e castigos é condenado.

No ensino da música, o professor é aquele que encoraja a auto-expressão de seus alunos. Estes são percebidos como inventores musicais, compositores e improvisadores, que através de atividades, individual ou em grupo, tem a oportunidade de tomar decisões quanto à manipulação dos sons de modo expressivo. “A função do professor transformava-se de um mero transmissor de conhecimento musical em um “facilitador“ do processo de aprendizagem, estimulando, questionando, orientando as crianças ao invés de demonstrar e passar informações. “(HENSCHTKE, 1993, p.60)

Para Swanwick (1993) realizar um trabalho musical estruturado que prevê progresso e desenvolvimento, segundo essa perspectiva teórica, as crianças só terão a ganhar “deste tipo de entrosamento musical.” (SWANWICK, 1993, p. 25)

1.1.3 A pedagogia tecnicista

A tendência tecnicista aplicada à educação nasce nos Estados Unidos na década de 1960, inspirada no modelo racionalista de produção capitalista. Este modelo nascido na indústria, é conhecido como *taylorismo* e a separação entre o setor de planejamento e o de execução de trabalho foi a principal consequência de sua implantação. (ARANHA, 2004, p.175) A tendência tecnicista privilegia a divisão de trabalho e por isso na escola estão separadas as funções de planejar, organizar, dirigir, controlar e ensinar. Além disso, o objetivo principal da escola deste perfil é

adequar a educação às necessidades e exigências de uma sociedade tecnológica e industrial, com ênfase à preparação de mão de obra qualificada.

Os conteúdos se baseiam em informações objetivas que propiciam a preparação do indivíduo ao trabalho e há uma preocupação com a apropriação do saber científico pela exigência da moderna tecnologia. Os meios didáticos da tecnologia educacional como computadores, filmes, slides e ensino à distância são muito utilizados.

A metodologia que se propõe, é a de divisão de tarefas e cabe ao professor executar em sala de aula o que foi planejado. Para tanto, as reuniões de planejamento são imprescindíveis e os objetivos operacionais e instrucionais são esmiuçados e têm o propósito de atingir metas a serem cumpridas.

Na avaliação, os critérios mensuráveis têm destaque. A avaliação dos trabalhos se baseia na verificação do cumprimento ou não de objetivos propostos.

Na relação professor-aluno, o professor é um técnico que, intermediado por recursos tecnológicos, transmite um conhecimento técnico e objetivo.

São relações estruturadas e objetivas, com papéis bem definidos: o professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações. O professor é apenas um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto. O aluno é um indivíduo responsivo, não participa da elaboração do programa educacional. Ambos são expectadores frente à verdade objetiva. A comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente do conhecimento. Debates, discussões, questionamentos são desnecessários, assim como pouco importam as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino- aprendizagem. (LIBÂNEO, 2006, p. 30)

O conhecimento é considerado algo externo ao sujeito, e não como resultado de uma construção. O ensino, de acordo com este princípio, considera fundamental a mudança do aluno mediante treinamento para o desenvolvimento de habilidades. A tendência tecnicista busca na corrente psicológica americana behaviorista os procedimentos necessários para o controle de comportamentos.

Ao enfatizar as partes, a tendência tecnicista descuida da visão do todo, e nas reformas educacionais promovidas a partir desse pensamento, as disciplinas que têm ênfase e são consideradas relevantes são as mais pragmáticas. Em

contrapartida, se descuida das disciplinas que levam à formação reflexiva e crítica como a filosofia, a literatura, a história, a geografia e as artes.

No ensino da música podemos relacionar a pedagogia tecnicista com a disciplina de educação artística, responsável pelo ensino das artes na escola regular. Segundo pesquisas de Fonterrada (1993, 2005) o discurso da educação artística se ampara no conceito modernista de ensino da arte, e na filosofia de John Dewey, que valoriza a ampliação do universo sonoro dos alunos, a livre experimentação, a valorização do folclore e da música popular, desconsiderando conteúdos e técnicas, cujo objetivo é que a arte aflua. Nesta visão acredita-se que “em condições adequadas, e caso não seja impedida, a música que, como as outras artes, habita o interior do ser humano, afluirá e se expressará espontaneamente”. (FONTERRADA, 1993, p. 79)

Entretanto, esta prática (muito próxima das idéias escolanovistas), apresenta dificuldade de ser implementada na escola, pois ao se desenvolver um trabalho dirigido apenas para agradar aos alunos, dificulta a elaboração de um programa que sem prejuízo da criatividade e invenção do aluno, leve os alunos ao domínio de conteúdos e desenvolvimento de habilidades necessárias para a realização de uma aprendizagem musical efetiva. (FONTERRADA, 1993, p. 79)

Para Loureiro (2003, p. 72), “em decorrência dessa proposta polivalente [...], o ensino da música viu emergir práticas recreativas e lúdicas que fogem totalmente às questões e aos objetivos propriamente musicais”.

Outro fator está ligado à própria formação do professor que muitas vezes em seu curso de graduação percorre um currículo disperso em quatro diferentes áreas da linguagem artística, não conseguindo aprofundamento em nenhuma das áreas e como conseqüência tendo uma formação superficial e aligeirada. (Fonterrada, 2003)

1.1.4 A pedagogia progressista

São vários os representantes desta escola entre os quais, Paulo Freire (Pedagogia Libertadora) e Saviani (Pedagogia Histórico-crítica). Essas teorias surgem para buscar caminhos diversos das pedagogias: tradicional, escolanovista e tecnicista. Aranha (2004, p. 211) explica:

A própria denominação *pedagogia progressista*- retirada de um livro de Georges Snyders, não é assumida por todos os teóricos. [...] É possível encontrar preocupações comuns a todos os representantes da pedagogia progressista, sobretudo a partir da relação entre educação e transformação social. Descoberto o caráter político da educação, cumpre construir uma pedagogia social e crítica.

Sua principal característica é a visão de homem como um sujeito concreto, síntese de múltiplas determinações. A educação segundo esta teoria, “visa a mudança social, a nível estrutural, e a inovação, aqui, adquire sentido radical, revolucionário, ligado à transformação da própria sociedade.” (FREIRE, V., 1994, p.147)

Para a pedagogia progressista a escola é o local de socialização do conhecimento elaborado, possibilitando assim o acesso das camadas populares à educação. A educação progressista tem como principal meta educar o homem pelo e para o trabalho. “Portanto, a decisão sobre *o que saber, o que fazer e para que fazer* está na dependência da compreensão das necessidades sociais, analisadas sempre de acordo com a situação histórica” (ARANHA, 2004, p. 177)

A escola se constitui como um espaço de transformação social, na medida em que fornece subsídios e conteúdos necessários para se desenvolver uma visão crítica das práticas sociais e possibilitando iguais oportunidades de acesso ao saber elaborado. Para os teóricos progressistas a escola não tem o papel de solucionar os problemas sociais, mas é possível torná-la mais crítica. É resgatado nesta teoria o valor dos conteúdos de ensino, abandonado pela escola nova, mas a escolha dos conteúdos deve estar sempre em sintonia com a realidade vivida pelo aluno. Neste contexto, é relevante o papel do professor que além de possuir a competência técnica, assuma um compromisso político que o oriente tanto na escolha dos conteúdos, como na maneira de ensinar.

A avaliação se preocupa com a autonomia do educando. Esta é diagnóstica, isto é, aplicada como instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e de crescimento para a autonomia. “Resulta com clareza que o trabalho escolar precisa ser avaliado, não como julgamento definitivo e dogmático do professor, mas como uma comprovação para o aluno do seu progresso em direção a noções mais sistematizadas.” (LIBÂNEO, 2006, p.42)

Na relação professor-aluno, o professor é o mais experiente, possui conhecimento, dispõe de uma formação para ensinar e cabe a ele analisar os

conteúdos frente às realidades sociais. O papel do aluno está em confrontar os conteúdos e modelos expressos pelo professor em relação à sua experiência imediata na busca de outras construções.

Mas esse esforço do professor em orientar, em abrir perspectivas a partir dos conteúdos, implica um envolvimento com o estilo de vida dos alunos, tendo consciência inclusive dos contrastes entre sua própria cultura e a do aluno. Não se contentará, entretanto, em satisfazer apenas as necessidades e carências; buscará despertar outras necessidades, acelerar e disciplinar os métodos de estudo, exigir o esforço do aluno, propor conteúdos e modelos compatíveis com suas experiências vividas, para que o aluno se mobilize para uma participação ativa. (LIBÂNEO, 2006,. p. 41)

No ensino da música pode-se relacionar a música como uma área de conhecimento aos preceitos da pedagogia progressista, portanto, presente e valorizada no meio escolar. Quanto ao perfil de professor, segundo esta perspectiva, será aquele que possui os saberes que lhe dê a segurança e o conhecimento de realizar um ensino musical efetivo, bem como uma formação que lhe subsídios de enfrentamento e leitura do mundo contemporâneo.

1.2 A PEDAGOGIA TRADICIONAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E NO ENSINO DA MÚSICA

Nos séculos XVI e XVII, os colégios eram organizados por ordens religiosas, que também tinham o interesse de evangelizar os alunos. Destacam-se os jesuítas, que foram responsáveis de levar a educação às novas terras descobertas, incluindo o Brasil desde o seu descobrimento.

A sociedade brasileira no período colonial brasileiro era organizada de forma dualista, pois, havia uma predominância dos donos de terra, brancos, de origem portuguesa, sobre uma massa de escravos e agregados. Como o direito à educação estava destinado somente às pessoas da classe dominante, era natural a receptividade à educação jesuítica, que trazia as concepções filosóficas do pensamento europeu.

Segundo Oliveira (1999) e Saviani (2007), a partir de 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas que vieram com o primeiro governador geral do Brasil,

chefiados por Manuel de Nóbrega, instaura no país, o sentimento cristão e o gosto pelas letras através de colégios e escolas implantadas no solo brasileiro que permaneceram nestas terras por dois séculos. “Eles vieram com a missão conferida pelo rei de converter os gentios.” (SAVIANI, 2007, p. 25)

Este autor classificou a estadia dos jesuítas no Brasil, em duas etapas: a primeira corresponde ao “período heróico”, que abrange desde 1549, quando chegaram os primeiros jesuítas, até a morte do Padre Anchieta, em 1597, e a promulgação do *Ratio Studiorum*, em 1599, e a segunda etapa (de 1599 a 1759) que é marcada pela organização e consolidação da educação jesuítica centrada na *Ratio Studiorum*.

No “período heróico” a educação jesuítica se caracteriza pelas presenças de Manuel de Nóbrega e José de Anchieta.

Nóbrega levou aos colégios e escolas de vários lugares ao longo da costa brasileira um plano de instrução que previa aulas de português, escola de ler e escrever, a doutrina cristã, canto orfeônico e música instrumental. Segundo Saviani (2007, p. 43-44), as idéias educacionais de Nóbrega estão evidenciadas em três aspectos: “a filosofia da educação enquanto organização dos meios, aí incluído os recursos materiais e os procedimentos de ensino necessários à realização do trabalho educativo; e a prática pedagógica enquanto realização efetiva do processo ensino-aprendizagem”.

José de Anchieta, considerado o precursor da educação brasileira, utilizou a língua tupi (idioma que falava fluentemente), e a poesia de seus autos para realizar o seu trabalho pedagógico. Entre 1564 e 1568, escreveu vinte autos, aproximadamente, que se caracterizava por um forte dualismo cuja representação do bem se faz pelo Tupã-Deus e seu séquito de anjos e santos, e do mal pelo Anhangá-Demônio representados pelos espíritos presentes na cultura tupi.

Assim, um dualismo ontológico inteiramente estranho à visão de mundo indígena é o que irá presidir a construção de uma concepção totalizante da vida dos índios produzida pelos colonizadores representados pelos seus intelectuais materializados na figura dos jesuítas. (SAVIANI, 2007, p. 46)

Esse dualismo no teatro de Anchieta é reforçado pelos preceitos da Contra-Reforma, que propunha uma profusão de imagens e santos como mediadores entre

os homens e Deus, na contramão do movimento calvinista – presente naquele período na Europa – que previa um tom ascético à religião.

A segunda etapa é caracterizada pelo conforto material e maior prosperidade para os jesuítas, pois a Coroa portuguesa em 1564 instituiu um plano de arrecadação, no qual dez por cento dos impostos arrecadados no Brasil se destinavam à manutenção dos colégios jesuítas. Nesse mesmo período, a ordem começa a elaborar um plano de estudos para serem implantados nos colégios de todo o mundo. Esse plano, o *Ratio Studiorum*, finalizado em 1599, continha 467 regras, as quais envolviam todos os agentes da educação.

Para Saviani (2007) o currículo do *Ratio* tinha um caráter elitista, pois atendeu com maior ênfase a formação da elite colonial brasileira do que na etapa anterior. Excluiu os indígenas, retirou as aulas de português e as escolas de ler e escrever instituídas por Nóbrega. Baseados nesse código de ensino, numerosos colégios foram fundados e organizados, sendo que em 1750, contava-se com 728 instituições de ensino jesuíticas. Eles davam graus científicos, literários e religiosos. Os cursos de teologia e escritura como o de artes, eram avançados, pois tinham sua origem nas Faculdades de Artes das universidades medievais. Os jesuítas eram rigorosos na disciplina, e privilegiavam a tradição clássica às outras disciplinas como história e geografia. Como tinham o ideal do homem culto europeu, a sua maior preocupação era formar homens letrados eruditos. Na avaliação, para Luckesi (1997, p. 22), os jesuítas, “tinham uma atenção especial com o ritual dos exames, seja pela constituição das bancas examinadoras e procedimentos de exames, seja comunicação pública dos resultados”.

As idéias expressas no *Ratio* permaneceram no ensino brasileiro por dois séculos e deram origem ao que se denomina de “pedagogia tradicional”, cujos preceitos estão baseados em uma educação essencialista, isto é, o homem é constituído por uma essência universal e imutável.

À educação, cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em conseqüência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural. (SAVIANI, 2007, p. 58)

Como afirma Aranha (2005, p. 159), “configuram-se aí as linhas mais rígidas da chamada escola tradicional, que cria um universo exclusivamente pedagógico, separado da vida e preservado do mundo.”

Os jesuítas deixaram onze colégios e seis seminários e, mesmo quando foram expulsos do país em 1759, pelo Marquês de Pombal, então primeiro ministro do rei Dom José I, os princípios dessa educação universalista e aristocrática perduraram no país.

Como observa Romanelli (2005, p. 36),

Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar.

No ensino da música, a imposição da cultura portuguesa aos indígenas está presente pois:

[...]. ensinava-se os índios a cantar em português ou latim e a tocar instrumentos europeus formando, inclusive, pequenas orquestras e coros e encenando autos cristãos escritos nos moldes da produção literárias do século XVI. (FONTERRADA, 1993, p.70)

Para esta autora, os valores e práticas dos jesuítas não somente exerceram grande influência no conceito de educação no Brasil, como também influenciaram a educação musical brasileira.

Na ação jesuítica, desde os primeiros tempos no Brasil, duas características podem ser imediatamente percebidas: o rigor metodológico de uma ordem de inspiração militar e a imposição da cultura lusitana, que desconsiderava a cultura e os valores locais, substituindo-os pelos da pátria portuguesa. (FONTERRADA, 2005, p.192)

A inspiração militar estava presente, pois o fundador da Companhia de Jesus, Inácio de Loyola foi um nobre militar que viveu durante o século XVI. A Companhia de Jesus tinha, portanto, um caráter viril, determinado, voltado ao trabalho.

Considerava que o cristão, um homem ativo, professasse a sua fé não somente com a meditação e a oração. (Fonterrada, 2005, Saviani, 2007).

Quanto à presença da arte, tanto a música, a dança e o teatro, estiveram presentes na educação jesuítica desde o início de sua chegada ao país, mas sempre segundo os cânones da educação européia. Segundo Oliveira (2007, p. 5),

Neste modelo de educação musical o Padre Antônio Rodrigues (1516-68), pode ser considerado o patrono dos educadores musicais, isto porque ele ensinou música européia aos habitantes nativos e educação através da música desde 1556.

A partir destes dois aspectos gerais, o rigor de inspiração militar e a imposição da cultura portuguesa proporcionaram provavelmente a primeira proposta pedagógica de educação musical no Brasil. (FONTERRADA, 2005).

A educação brasileira durante o período colonial, após a expulsão dos jesuítas, esteve a cargo do estado sob a égide das reformas do Marquês de Pombal, adepto das idéias Iluministas que tinham por objetivo “criar a escola útil aos fins do Estado em substituição àquelas que servia aos interesses eclesiásticos.” (SAVIANI, 2007, p. 107)

Como esclarece este autor, as mudanças propostas tiveram muitas dificuldades de se efetivar, por diversas razões:

A escassez de mestres em condições de imprimir a nova orientação às aulas régias, uma vez que sua formação estava marcada pela ação pedagógica dos próprios jesuítas; a insuficiência de recursos dado que a colônia não contava com uma estrutura arrecadadora capaz de garantir a obtenção do subsídio literário para financiar as aulas régias [...] e, principalmente, o isolamento cultural da colônia motivado pelo temor de que, por meio do ensino, se difundissem idéias emancipacionistas. (SAVIANI, 2007, p.114)

A educação musical permanece ligada à Igreja, com a predominância dos estilos musicais europeus, entre eles, o mais assimilado, o estilo homofônico pré-clássico. Apesar disso, os compositores já compunham diversas modinhas populares e a vinda dos escravos negros da África, propiciou o surgimento de uma música popular ainda que repudiada pela Igreja. (FONTERRADA, 1993). Surgem na Bahia, então a primeira capital do país e maior centro de escravos da América do Sul, diversos grupos musicais coloniais como corais e orquestras formados por

escravos músicos. Destacam-se os trabalhos de compositores e musicistas locais, entre deles, Álvares Pinto com a obra *Arte de Solfejar*, de 1761, como o primeiro trabalho que se tem conhecimento de um autor brasileiro. (OLIVEIRA, 2007, p. 6)

Em 1808, com a vinda do príncipe regente D.João ao Brasil, mudou o panorama da educação no país, havendo a criação de cursos de ensino superior. Em doze anos que esteve no país, foram fundadas escolas como a Academia Real da Marinha, Academia Real Militar, Faculdade de Medicina, de Direito, Farmácia, Economia, a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, bem como foram criados a Biblioteca Pública, o Museu Nacional e o Jardim Botânico. Apesar do surgimento dos cursos de educação superior, e com o surgimento de indústrias e manufaturas neste período, as escolas tinham a preocupação da formação de profissionais liberais, não dando a atenção devida à qualificação para o trabalho e com os outros níveis de ensino.

A preocupação exclusiva com a criação de ensino superior e o abandono total em que ficaram os demais níveis do ensino demonstram claramente esse objetivo, com o que se acentuou uma tradição - que vinha da Colônia - a tradição da educação aristocrática. (ROMANELLI, 2005, p. 39)

Na República, com a criação do Ministério da Instrução Pública, foi realizada a primeira reforma de ensino brasileiro do ensino primário e secundário por Benjamim Constant, em 1890, sob influência do positivismo. Esta filosofia, fundada por Augusto Comte destaca a importância da formação do espírito científico nos alunos, dando-se uma grande importância à “transmissão de um conteúdo enciclopédico, na tentativa de dar conta da imensa contribuição das ciências, sobretudo das ciências da natureza.” (ARANHA, 2004, p. 161)

Essas e outras tentativas de reformas não foram implantadas pela falta de infra-estrutura e apoio das elites e da Igreja Católica, esta última considerava o governo republicano ateu, e não aceitava o ensino laico nas escolas públicas e a separação da Igreja e do Estado estabelecido pela Constituição de 1891.

1.2.1 O Conservatório de Música do Rio de Janeiro

A criação do Conservatório de Música do Rio de Janeiro em 1841 pode ser considerada um marco para o ensino musical brasileiro. Segundo Freire (1994), ele foi criado baseado na perspectiva da escola tradicional, pois o elenco de disciplinas de seu currículo original remetia “à capacitação técnica de artistas para suprirem as exigências do Culto e do Teatro”. (FREIRE, V., 1994, p.150). Paralelamente à preocupação com a formação técnica dos músicos, a visão do talento está presente em vários textos da época, como um fator preponderante no ensino. Mesmo sofrendo algumas mudanças ao longo do século XVIII, o espírito da escola tradicional permaneceu, pois as modificações não alteraram a perspectiva essencialista de ensino. As manifestações brasileiras como as valsas, quadrilhas, choros, modinhas e lundus presentes nos salões estavam excluídas do Conservatório.

Como afirma Freire (1994 p. 152), “a tradição não somente prevaleceu, mas dominou efetivamente todo o currículo e, resalte-se a tradição européia, pois as manifestações brasileiras estavam fora de cogitação”.

Nesse sentido, vários aspectos do ensino de música estão baseados nesta visão. Para Tourinho (1994, p.33):

A execução repetitiva de um determinado repertório musical, a submissão ao paradigma da tonalidade, a exclusão das atividades de improvisação e de criação, a valorização centrada na música notada e nas relações entre a educação musical e as questões étnicas sociais, de gênero e de poder.

Somente em 1937, quando o antigo conservatório passou a fazer parte da Universidade do Brasil e passou a chamar Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil, é que começaram a soprar alguns ventos de inovação, pela influência do ideário da escola nova. Para Freire (1994, p. 155), apesar de algumas mudanças curriculares, a visão essencialista continua, pois a “valorização dos conceitos de talento e de essência divina da música, entre outros, permanece subjacente a todo o processo educativo.”

A autora segue afirmando que em 150 anos de existência da escola de música mais antiga do Brasil, e de 60 anos como ensino superior, a formação dos músicos continua essencialmente sob a concepção tradicional, pois não há a

preocupação com a construção do conhecimento, com o desenvolvimento da reflexão crítica, e os objetivos permanecem técnicos.

O que se observa é que o pensamento tecnicista foi predominante ao longo do tempo, e que a execução instrumental foi enfatizada em relação a uma educação musical que se preocupe com a formação de um indivíduo crítico, sensível, reflexivo e atuante.

Como o Conservatório de Música do Rio de Janeiro, outras instituições de ensino de música no campo especializado são criadas nesse período, entre elas o Conservatório Dramático e Musical em São Paulo, seguindo este modelo e esta visão de ensino de música mais tecnicista e privilegiando o ensino de instrumento, “conforme o costume da época, pois, durante muito tempo entendeu-se que ‘*ensino de música e ensino de instrumento* eram sinônimos’ [...]” (FONTERRADA, 2005, p. 195)

1.3 A PEDAGOGIA NOVA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E NO ENSINO DA MÚSICA

O movimento da escola nova no Brasil começou no início do século XX, a partir de algumas reformas no ensino público brasileiro.

A década de 1920 é considerada a década do “otimismo pedagógico”, ou do “entusiasmo pela educação”, pois surgem educadores e intelectuais que se debruçam sobre a realidade educacional brasileira e promovem planos e debates para a reforma do ensino com vistas à recuperação do atraso da educação brasileira, pois em 1920 o índice de analfabetos atingia 70% da nação (ARANHA, 2005). Em 1924, este grupo de educadores brasileiros funda a Associação Brasileira de Educação (ABE) uma “organização que encarnava um movimento, as reivindicações desse movimento, reivindicações que pretendiam sensibilizar o poder público e a classe de educadores para os problemas mais cruciantes da educação nacional”. (ROMANELLI, 2005, p. 129)

Antes da criação da ABE, estavam sendo publicados livros sobre novas idéias acerca de educação, influenciados pelas idéias vigentes na Europa e nos Estados Unidos. Estas publicações que datam desde 1909, analisam e englobam a educação

sob os aspectos psicológicos e sociológicos, e são reunidas sob o nome de Movimento de Escolas Novas. (ROMANELLI, 2005, p. 129)

Para Barbosa (2002, p. 67) esse “otimismo pedagógico”, esse desejo de renovar o país surgiu principalmente como influência dos escritos de Dewey, do livro *Democracy and Education*, que só foi traduzido para o português em 1929, mas já era conhecido em sua versão francesa, e o segundo trabalho mais citado naquele tempo *The school and society*. Barbosa afirma ainda, que nunca houve tanta propaganda nos jornais a respeito de educação como no período entre 1927-1935. Em sua pesquisa em jornais de São Paulo e Rio de Janeiro entre 1927-1930, encontrou mais de 2 mil notícias sobre educação, escolas e ensino.

Como responsável também pela divulgação desse movimento, são as reformas estaduais promovidas por intelectuais inspirados nas idéias da Escola Nova, entre 1920 a 1928, que pretendiam acompanhar o movimento de modernização promovida no país. Entre eles, estão Francisco Campos em Minas Gerais, Anísio Teixeira na Bahia, Lysímaco da Costa no Paraná, Fernando Azevedo no Distrito Federal e Sampaio Doria em São Paulo. (GHIRALDELLI JR, 1992, ROMANELLI, 2005)

As idéias deste movimento firmaram-se com a publicação de um célebre documento denominado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932. O Manifesto, documento dedicado à nação e ao governo, resultado de conferências da ABE, defendia a escola pública, laica e gratuita. Responsáveis pelo documento, são Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Este último discípulo de Dewey, defendia que a escola deveria ser democrática e atender a todos, e ser um instrumento que propiciasse a igualdade entre os homens, redimindo as desigualdades provocadas pela sociedade capitalista. (GHIRALDELLI JR , 1992, ARANHA 2004)

Segundo Aranha (2004, p. 198),

O documento defende a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como um dever de estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional. Critica o sistema dual, que destina uma escola para os ricos e outra para os pobres, reivindicando a escola básica única. Esse manifesto é muito importante na história da pedagogia brasileira porque representa a tomada de consciência da defasagem entre a educação e as exigências do desenvolvimento.

Mais do que defender a Escola Nova, o Manifesto defendia a Escola Pública, o que irritou profundamente alguns intelectuais católicos. Entre as críticas recebidas, as mais contundentes são as de Alceu Amoroso Lima, que sob o pseudônimo de Tristão de Ataíde, em seguida ao lançamento do Manifesto, publicou um artigo denominado “Absolutismo pedagógico” em que considerava o Manifesto “anticristão”, “antinacional”, “antiliberal”, “anti-humano” e “anticatólico”. Considerava que este documento negava a finalidade espiritual do homem, não reconhecia o direito da Igreja de participar da educação, atribuía ao estado toda a responsabilidade pela educação brasileira, e ao subordinar o homem ao âmbito material e biológico, negava o sobrenatural. (SAVIANI, 2007, p. 254)

O impacto gerado pelo Manifesto provocou o rompimento dos intelectuais católicos do grupo dos renovadores. Os católicos após a ruptura, em 1933, fundaram a Confederação Católica de Educação, que levantou a bandeira contra o ensino laico, e o monopólio do estado sobre a educação.

Este conflito entre católicos e renovadores se estendeu por várias décadas, mas é interrompido em 1937, quando

Vargas desfechou o golpe que institucionalizou o Estado Novo. Os debates educacionais foram abafados, novo reordenamento jurídico foi instituído. Um novo caminho, agora traçado pelo estado ditatorial, passou a redirecionar o debate sobre a pedagogia e política educacional. O debate saiu da sociedade civil e foi encampado e controlado pela sociedade política. (GHIRALDELLI JR, 1992, p. 47)

Este movimento entra, em recesso, ressurgindo na década de 1950 com algumas escolas religiosas que abandonam os métodos tradicionais e começam a aderir ao escolanovismo.

1.3.1 A Semana de Arte Moderna de 1922

Paralelo a estes acontecimentos ocorre a Semana de Arte Moderna em 1922, que reúne representantes da música, pintura, escultura, literatura e arquitetura, sendo um movimento significativo no campo cultural. Os modernistas vêm questionar a situação das artes no Brasil, que ainda tinham uma grande influência européia e ansiavam pela construção de uma nova estética nacional. Mário de

Andrade foi um dos expoentes do Movimento, e “influenciou toda uma geração de músicos com suas posições a respeito da relação da música com as artes visuais, literárias e com a História do Brasil.” Para ele, a música, necessariamente, tinha que ter uma função social. (FONTERRADA, 1993. p. 74)

Para o ensino da música, por influência dos modernistas, a década de 1920 é um período fértil, pois várias das idéias e projetos deste período irão culminar e acontecer na década de 30, como o Canto Orfeônico e a Iniciação Musical (Fuks, 2007). Antes disso, Fernando Azevedo, no Distrito Federal, então Diretor Geral de Instrução Pública, promoveu, em 1928, a reforma de ensino e, preocupado com o ensino de música nas escolas, criou uma Comissão composta por Francisco Braga, Sylvio Salema, Garçon Ribeiro e Eulina de Nazareth, para elaborar um Programa de Música para as escolas da Prefeitura do Distrito Federal. Fuks (2007) em suas pesquisas, aponta que os três músicos conseguiram aplicar o programa proposto. “Tudo isso nos indica a existência, nos anos 20, de uma política de educação musical e de um interesse governamental a respeito da sistematização dessa forma de ensino.” (FUCKS, 2007, p. 20)

Até 1930 inexistia em nosso país uma política nacional de educação. As reformas que haviam ocorrido foram implantadas no Distrito Federal e embora fossem reconhecidas como modelos, os estados não eram obrigados a segui-las. A criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, possibilitou ao governo estabelecer condições de infra-estrutura administrativa para exercer sua tutela no país e possibilitar as reformas educacionais em âmbito nacional e a estruturação da universidade. (SHIROMA, et.al., 2004)

Francisco Campos, adepto da escola nova, assume esse ministério e dá uma direção nacional à reforma pedagógica, através de diversos decretos entre 1931 e 1932, que dispõem sobre o ensino universitário, comercial, secundário e instituindo o Conselho Nacional de Educação, entre outras medidas. Embora se reconheça este avanço, as reformas não alavancam a escola fundamental e a formação de professores, mas sim enfatizam a educação de ensino superior voltada à formação de profissionais liberais.

Segue-se uma nova reforma educacional em 1942, realizada por Gustavo Capanema, então Ministro da Educação e Saúde pública, que ficaram conhecidas como As Leis Orgânicas de Ensino. Estas reestruturam vários níveis educacionais entre estes, as escolas normais que preparam professores para atuação na

educação básica. Os cursos que eram da alçada do estado, passam pela lei a ter as suas diretrizes a nível nacional. No entanto, prevalecem as disciplinas de cunho mais acadêmico, de formação geral às matérias de formação profissional, e continua uma avaliação de caráter rígido. Como neste período há uma discriminação para que as mulheres freqüentem outros cursos profissionalizantes, contrariando a visão de co-educação dos escolanovistas. Com o tempo, os cursos normais se tornam o centro da profissão feminina da classe média brasileira. (ROMANELLI, 2005, ARANHA, 2004)

1.3.2 O Canto Orfeônico, a Iniciação Musical e a Formação de Professores de Música.

No mesmo ano em que os escolanovistas estavam publicando o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, Villa Lobos assume a direção da Superintendência da Educação Musical e Artística das escolas públicas do Rio de Janeiro, SEMA, fundada por Anísio Teixeira. Essa indicação ocorre após a promulgação do Decreto nº. 19.890 de 18 de abril de 1931, que torna obrigatório o ensino do canto orfeônico nas escolas. A atividade do canto escolar nos anos 30 se intensifica, e no Rio de Janeiro o canto orfeônico preenche todos os espaços escolares.

A escola pública ensaiava determinado repertório musical que seria executado em ocasiões especiais - as Concentrações Orfeônicas - que aconteciam no Dia da Pátria, em estádios de futebol. Nessas ocasiões, reuniam-se os escolares do Rio de Janeiro (10.000, 15.000, e até mesmo 41.000 vezes) e eles cantavam o repertório ensaiado durante todo ano. Este fazer cívico – musical pautava o dia-a-dia – nas escolas. (FUKS, 2007, p. 19)

O repertório utilizado era o folclore nacional e músicas de exaltação à pátria. Segundo Fonterrada (1993, p.75) :

Villa Lobos acreditava através do canto em conjunto, poder-se ia despertar o gosto e a sensibilidade, chegando-se à compreensão e ao domínio da linguagem musical. Ressaltava também a função social da música, capaz de estimular a convivência entre as pessoas.

Embora seja com Villa Lobos que o ensino do Canto Orfeônico ganhe projeção a partir da década de 1930, a prática do canto coletivo já estava presente nas escolas públicas brasileiras desde o século XIX. Conforme Goldemberg (1997, p. 3, tradução nossa)²

Antes de Villa-Lobos o movimento do canto orfeônico no Brasil já havia sido deflagrado no início do século por João Gomes Júnior com orfeões compostos de normalistas na Escola Normal de São Paulo, futuro "Instituto Caetano de Campos". Foi seguido por Fabiano Lozano, com as normalistas na cidade de Piracicaba, e por João Batista Julião, que teve um papel expressivo no movimento com a criação do Orfeão dos Presidiários na Penitenciária Modelo de São Paulo.

Como o canto orfeônico, outra metodologia de ensino da música que também teve importância nos anos 30, foi o movimento de "Iniciação Musical", promovida por educadores como Anita Guarnieri, Isolda Bacci Bruch, Antonio de Sá Pereira, Liddy Mignone, Gazzi de Sá, Lorenzo Fernandes, Ernest Mahle e Maria Aparecida Mahle.

Esses professores eram herdeiros diretos dos educadores musicais que revolucionavam, desde o início do século XX, a educação musical européia: Edgar Willems, Jaques Dalcroze, Carl Orff e Zoltan Kodaly, que não obstante as diferenças existentes entre as propostas, objetivos e procedimentos metodológicos de cada abordagem, tinham em comum a desvinculação da aula de música do ensino do instrumento, o incentivo à prática musical, o uso do corpo e a ênfase no desenvolvimento da percepção auditiva. (FONTERRADA, 2005, p. 198)

A iniciação musical, assim como o canto orfeônico, estava ligada ao canto, pois utilizava em seu repertório cantigas do folclore nacional. Essas duas metodologias caminhariam ao longo da década de 30 com o Estado Novo. O canto orfeônico trabalhando com grupos numerosos de caráter cívico-disciplinador adotado, nas escolas públicas e tendo à frente Villa-Lobos. A iniciação musical, por

² Before Villa-Lobos, however, the movement of orpheonic singing in Brazil had already been started by João Gomes Junior, at the beginning of the century, with orpheons composed of students from the Preparatory Teaching School of Sao Paulo, later Institute Caetano de Campos. He was followed by Fabiano Lozano, with girl-students from the Preparatory Teaching School in the town of Piracicaba, and by João Batista Julião, who played an important role in the movement with the creation of the Orpheon of the Model Prison of São Paulo.

sua vez, trabalhando com um número menor de alunos, presente nas escolas da rede particular e em conservatórios de música, tendo como líderes Antonio de Sá Pereira e Liddy Mignone. (FUKS, 2007)

Quanto à formação dos professores de música, na década de 1940, os dois métodos se voltaram para essa finalidade. As atividades da SEMA resultaram na criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, em 1942. Foram criados cursos para orientação de professores da educação básica e para professores especializados. Para os professores das escolas primárias eram ministrados os cursos de Declamação Rítmica e de Preparação ao Ensino do Canto Orfeônico. Para a formação de professores especializados foram criados o Curso Especializado de Canto Orfeônico e de Prática de Canto Orfeônico.

O Curso Especializado de Música e Canto Orfeônico tinha por objetivo estudar a música nos seus aspectos técnicos, sociais e artísticos, e tinha um currículo extenso: canto orfeônico, regência, orientação prática, análise harmônica, teoria aplicada, solfejo e ditado, ritmo, técnica vocal e fisiologia da voz, disciplinas às quais foram incluídas história da música, estética musical, e, pela primeira vez no Brasil, etnografia e folclore. (GOLDEMBERG, 1997, p.3³, tradução nossa)

Os cursos eram realizados em dois anos de “Conteúdo” e mais um ano de “Integração”. Villa-Lobos (1976) afirma:

A principal finalidade dos cursos de Formação de Professores Especializados em Música e Canto Orfeônico, para o ensino primário, secundário e profissional, orientadores e regentes de bandas, em 2 ANOS de “Conteúdo” e mais 1 ANO de “Integração”, do S.E.M.A (Superintendência da Educação Musical e Artística), da Secretaria Geral da Educação e Cultura era de construir os principais fatores da consciência musical numa pedagogia ativa e

³ The Specialisation Course of Music and Orpheonic Singing had the objective of studying music in its technical, social and artistic aspects, and the curriculum was very extensive: orpheonic singing, conducting, practical guidance, harmonic analysis, applied theory, sight-singing and dictation, rhythm, vocal technique and physiology of voice. Other subjects were also added: history of music, music aesthetics and, for the first time in Brazil, ethnography and folklore.

direta. Esses cursos eram distribuídos em 20 disciplinas especializadas, pertencentes a 4 cadeiras principais, que são as seguintes: CANTO ORFEÔNICO, MUSICOLOGIA, FOLCLORE E INTEGRAÇÃO PROFISSIONAL [...]. A disciplina de “Solfejo e Ditado” era o que mais se praticava no currículo do S.E.M.A pela absoluta necessidade de apuração dos fenômenos de percepção do ritmo, altura do som e memória auditiva, fatores indispensáveis a um professor de Canto Orfeônico. Com a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico pelo Decreto-lei nº 4.993, de 26-11-1942, não somente ficou assegurado a consecução desses objetivos como e sobretudo a orientação do ensino especializado em Canto Orfeônico tornou-se obrigatória em todo o país e passou a receber diretrizes técnicas gerais desse Conservatório, uniformizando esta disciplina em todos os estabelecimentos de ensino primário e secundário (VILLA-LOBOS, 1976, INTRODUÇÃO DO LIVRO DE SOLFEJOS, s.p.)

Villa-Lobos continuou à frente do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, até sua morte, em 1959, e desenvolveu várias atividades como o Orfeão dos Professores, a criação de bibliotecas, inúmeros concertos populares didáticos, além da publicação de suas obras voltadas para o ensino musical, como Solfejo 1º e 2º volumes, Canto Orfeônico 1º e 2º volumes (PAZ, 2000).

Dentro dessa mesma década foi criado, em 1947, no Conservatório Brasileiro de Música o Curso para Professores de Iniciação Musical, por iniciativa de Liddy Mignone (FUKS, 2007, PAZ, 2000). Assim como Villa - Lobos, Liddy Mignone tinha por objetivo formar professores qualificados para o ensino de música. Como o trabalho de Liddy Mignone e de outros professores de música ficou mais restrito às escolas especializadas de música, não teve uma repercussão tão expressiva a nível nacional como o de Villa- Lobos que escolheu o “gigantismo” para difundir o seu trabalho, pois se lotavam os estádios em apresentações com 10.000, 15.000 e até 41.000 vozes (FONTERRADA, 2005, FUCKS, 2007).

Assim, as reformas educacionais ocorridas no Estado Novo perduraram por muito tempo no país. Para Souza (2007, p. 17)

Somente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1961, é rompida a concepção educacional da reforma estadonovista no que se refere à música. Essa lei não a inclui explicitamente. Mas a aula de música sofreria seu mais sério revés com sua substituição pela educação artística (Lei 5692/71).

1.4 A PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE

As décadas de 1950 e 1960 representaram um período de efervescência cultural e política do país e de intensos debates em torno de idéias para a educação brasileira (SHIROMA, 2004). Fatores como um intenso processo de industrialização, crescimento das cidades, mudavam o panorama do país que deixava de ser eminentemente agrícola.

Embora o progresso econômico estivesse acontecendo e um novo sistema capitalista estivesse sendo implantado na sociedade brasileira, a educação não alcançou este desenvolvimento. Segundo Romanelli (1982), o estado brasileiro não conseguiu atender à demanda de crescimento em função da pressão social, embora tenha promovido inúmeras reformas educacionais a partir de 1930 e promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961

O desenvolvimento social estava associado a uma política populista que incentivava a participação do povo, cujo apoio reivindicava e dependia para êxito nas eleições. “O direito do voto, contudo, estava condicionado à alfabetização, o que levou os governantes a organizar programas, campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos” (SAVIANI, 2007, p. 314). Há, portanto, uma intensa mobilização para a erradicação do analfabetismo no país que tinha um alto contingente de analfabetos. Segundo dados do censo de 1950, a população brasileira era de 51,9 milhões de habitantes, sendo 53% dos homens e 60,6% das mulheres, analfabetos. (FAUSTO, 2003, p. 531)

Nessa mobilização, a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização, de tomada de consciência da realidade brasileira. “A expressão ‘educação popular’, assume então o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo”. (SAVIANI, 2007, p.315)

Surgem os Movimentos de Cultura Popular (MCPs), os Centros Populares de Cultura (CPCs), e o Movimento de Educação de Base (MEB), centros que atraíam intelectuais e militantes preocupados em resolver os problemas educacionais e culturais do país. (SHIROMA, 2004, OLIVEIRA, 1999).

Junto aos centros que demonstram interesse na educação popular, encontra-se a obra e o pensamento de Paulo Freire. Este educador e filósofo, nasceu em

Recife, Pernambuco em 19 de setembro de 1921, e faleceu em São Paulo no dia 2 de maio de 1997.

Realizou suas primeiras experiências educacionais em 1962 quando alfabetizou 300 trabalhadores do campo em 45 dias em Angicos, Rio Grande do Norte. A repercussão foi tão grande que Miguel Arraes, governador de Pernambuco, propôs o mesmo processo para as favelas do Recife e depois para todo o estado. (ARANHA, 2005). O governo federal também se interessa pelo projeto que pretendia atingir cerca de 2 milhões de pessoas até 1965, com o método de Paulo Freire.

Sua pedagogia, a Pedagogia da Libertação está diretamente ligada ao seu método de alfabetização e aos seus primeiros escritos.

Tal concepção, afirmava ter o homem vocação para 'sujeito da história', e não para objeto, mas que no caso brasileiro esta vocação não se explicitava, pois o povo teria sido vítima do autoritarismo e do paternalismo correspondente à sociedade herdeira de uma tradição colonial e escravista. Fazia-se necessário – segundo tal concepção – romper com isso, 'libertar o homem do povo' de seu tradicional mutismo. A pedagogia deveria, então, forjar uma nova mentalidade, trabalhar para a 'conscientização do homem' brasileiro frente aos problemas nacionais e engajá-los na luta política. (GHIRALDELLI Jr, 1992, p. 122)

Para Freire, em uma sociedade dividida em classes, alguns têm muitos privilégios e a maioria não consegue usufruir os bens produzidos pela sociedade. Entre estes bens culturais está a educação que deveria estar ao alcance de todos, embora uma grande parte da população esteja excluída. Assim haveria uma pedagogia do dominante e a do oprimido.

A pedagogia do dominante se constitui de uma educação bancária quando os conhecimentos são "depositados" pelo professor, detentor do conhecimento, em forma de informações que os alunos memorizam e "devolvem" no momento das provas. A pedagogia do oprimido troca esta relação autoritária pela dialógica. Freire parte do princípio de que o ensino se constitui num diálogo, numa conversa onde professores e alunos levantam e resolvem problemas resultando num crescimento de ambos, pois ocorre uma conscientização do mundo que os cerca.

A pedagogia é libertadora ou transformadora, na medida em que o aluno, quando aprende, muda a sua percepção e ocorre a conscientização. "A conscientização subentende um saber baseado em compreensão e na habilidade de agir na aprendizagem de tal maneira que se possam afetar as mudanças."

(ABRAHAMS, 2005, p.66). Estas mudanças ocorridas serão avaliadas pelo professor. Na relação professor-aluno, tão importante quanto a mudança e a conscientização dos alunos é a conscientização do professor. Na educação, que é dialógica, os alunos aprendem com o professor e vice-versa, pois este deve ter respeito aos saberes dos educandos, e aprender com eles. Só assim, com a transformação de ambos, a aprendizagem se torna profunda e significativa, levando os indivíduos à autonomia.

Analisando sua obra, Saviani (2007, p. 332-333) afirma:

Para Paulo Freire a educação surgia como um instrumento de crucial importância para promover a passagem da consciência popular do nível transitivo-ingênuo para o nível transitivo-crítico, evitando-se a sua queda na consciência fanática. É em vista desse objetivo que foi criado um método de alfabetização ativo, dialogal, crítico e 'criticizador'. [...] É irrecusável o reconhecimento de sua coerência na luta pela educação dos deserdados e oprimidos que no início do século XXI, no contexto da 'globalização neoliberal', compõem a massa crescente dos excluídos. Por isso seu nome permanecerá como referência de uma pedagogia progressista e de esquerda.

Com o golpe militar de 1964, o educador foi exilado e o Brasil vive 20 anos de ditadura, com enormes prejuízos e atrasos para a educação e a cultura do país. Conforme Oliveira (1999, p.22), "Uma paz social foi implementada através do controle da mídia, das organizações civis, das escolas, dos partidos políticos e trabalhistas."

No ensino da música na escola regular, pode-se relacionar esse período com a aprovação da Lei e Diretrizes e Bases de 1961, (LDB N^o 4.024/61) que substituiu o canto orfeônico pela educação musical, desestabilizando um modelo que estava organizado

1.5 A PEDAGOGIA TECNICISTA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

A tendência tecnicista foi introduzida no Brasil nas décadas de 1960-1970, no período da ditadura militar. Nesta época, a implantação das reformas educacionais brasileiras teve influência dos Estados Unidos por meio de acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency for International Development.

Como consequência dos acordos MEC-USAID, o Brasil passou a receber cooperação financeira e assistência técnica dos EUA, que resultaram na Lei 5.691/71 para o ensino de 1º e 2º graus e na Lei 5.540/68 para o ensino universitário. Apesar de ter um discurso de neutralidade, aparentando um descompromisso político, as reformas vieram fortalecer estruturas de poder, substituindo a visão e participação democrática.

Para as escolas públicas, as reformas tiveram mais impacto, pois tinham que seguir rigorosamente a lei. As escolas particulares, que vinham com um ensino baseado nas pedagogias tradicionais e novas, conseguiram continuar com os antigos conteúdos, colaborando para um distanciamento da qualidade de ensino da escola pública.

Quanto ao professor, teve inferiorizado suas funções, exigindo-se que cumprisse os passos de um planejamento pedagógico que, muitas vezes, fora desenvolvido por técnicos em educação que não atuavam em sala de aula.

A pedagogia tecnicista se torna burocrática e fragmentada, pois na escola as tarefas foram divididas minuciosamente para uma maior eficácia e organização e sendo a escola tratada como uma fábrica.

Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre a escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova, que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentações que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2007, p. 381-382)

Para o ensino da música, instituiu-se através da Lei 5.691/71, a disciplina de Educação Artística, que apesar de aparente abertura e criatividade, instala-se um ensino polivalente em artes, possibilitando a formação de um educador sem a qualidade e embasamento nas áreas específicas. (OLIVEIRA, 1999).

O professor de educação artística, tinha que dominar as áreas de artes plásticas, música e artes cênicas. Foram criados cursos de graduação para atender a essa formação, através de licenciaturas curtas e plenas.

O ensino, segundo esta perspectiva, tem uma concepção onde o processo é mais importante que o produto, dá ênfase na livre expressão e no desenvolvimento da criatividade e na sensibilidade pelas artes, baseada na criação espontânea dos alunos. (PENNA, 2006)

Para Loureiro (2003, p. 69),

Na prática, o que ocorreu foi uma interpretação equivocada dos termos integração e polivalência, que terminou por diluir os conteúdos específicos de cada área ou por excluí-los da escola. Isso ocorreu especialmente com a música sendo comum as pessoas recordarem com saudade do tempo em que o canto orfeônico esteve presente nas escolas.

Além disso, essa disciplina era tida na escola como atividade, o que favorecia o desprestígio desse profissional à frente dos colegas de outras áreas. Apesar de nos anos subseqüentes a educação artística ser avaliada como negativa por arte-educadores de todo o país, somente com a LDB de 1996 mudanças nos currículos dos cursos de formação em música pela orientação da nova legislação educacional aconteceram.

Fonterrada (2005, p. 203) observa que:

Esse discurso libertário ocorria nas aulas de educação artística nas décadas de 1970 e 1980, justamente à época do governo militar. Parece que, nesse momento, a educação artística, funcionava como válvula de escape, único espaço aberto, na escola, à liberdade de expressão, que, no entanto, não se constituía realmente - afinal, como fazê-lo?-, mas como simulacro.

1.6 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O período da ditadura militar gerou efeitos sobre a educação, como expõe Ghiraldelli Jr (1992, p. 163):

O período ditatorial, ao longo de duas décadas [...] se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela das classes populares de ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional. Só uma visão otimista/

ingênua poderia encontrar indícios de saldo positivo na herança deixada pela ditadura militar.

A partir de 1979, com a anistia política começa no país um clima de liberdade e se inicia um movimento teórico que culminaria, do ponto de vista da organização do campo educacional, como “uma das fecundas de nossa história, rivalizando apenas com a década de 1920, mas, ao que parece, sobrepujando-a”. (SAVIANI, 2007, p. 400)

Os cursos de pós-graduação surgidos no país durante a década de 1970, nas mais diferentes áreas do saber, com o apoio governamental a fim de formar uma elite de pesquisadores e professores, propiciaram uma reflexão mais sistemática criando condições para o surgimento de um pensamento crítico acerca da educação no país.

Em 1979, foi criada a Associação Nacional de Educação (ANDE), entidade que defendia o ensino público, gratuito, laico e de qualidade. Já tinham sido criadas a Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em 1977 e o Centro de Estudos educação e Sociedade (CEDES) em 1978. Estas três associações, são responsáveis por organizar, a partir de 1980, as Conferências Brasileiras de Educação. Assim, foi retomado um espaço de crescente participação da sociedade civil e novas idéias surgiram acerca da educação. (GHIRALDELLI Jr, 1992)

Ghiraldelli Jr. (1992, p. 205) afirma:

Todo esse clima de ebulição ideológica, geralmente próprio dos anos finais de qualquer regime político, gerou um saldo de produção teórica riquíssima no campo educacional. O pensamento marxista no Brasil, carente de aprofundamento sistemático foi reativado e, especificamente no campo pedagógico, veio dar contribuições decisivas para vislumbraamentos de possíveis saídas para impasses da teoria educacional.

Além das várias associações de professores que foram criadas neste período, e as reflexões desenvolvidas na pós-graduação, a década de 1980, foi marcada pela ampliação da produção acadêmica-científica divulgada por uma grande quantidade de livros e de várias revistas de Educação. (SAVIANI, 2007).

Saviani (2007, p. 411) analisando este período apresenta um conjunto de fatores responsáveis para o surgimento de propostas pedagógicas contra-hegemônicas:

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de idéias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos.

Estão entre estas pedagogias contra-hegemônicas, a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, as Pedagogias da Prática, de Miguel Arroyo e Mauricio Tragtenberg, a Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos elaborada por José Carlos Libâneo (a partir dos estudos de Georges Snyders) e a Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani⁴. (Saviani, 2007)

Ghiraldelli Jr, (1992, p. 205) afirma que:

Saviani [...] desenvolvendo uma análise fecunda e completamente original da Política Educacional, da Filosofia da Educação, da Teoria Didática, da Economia da Educação etc., através de um sólido referencial teórico-metodológico marxista, Saviani provocou uma verdadeira reviravolta no pensamento pedagógico nacional.

Educação e Democracia de Saviani, publicado em 1983, em questão de poucos meses, torna-se um *best-seller* pedagógico. (Ibid, p. 205)

A pedagogia histórica nas palavras de seu autor:

A pedagogia histórico-crítica surgiu no início dos anos de 1980 como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não-críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como das visões crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista. (SAVIANI, 2005, p. XI e XII)

⁴ Dermeval Saviani nasceu em Santo Antônio de Posse., em 1944. Formado em filosofia pela PUC-SP (1966), é doutor em filosofia da educação (PUC-SP, 1971) e livre-docente em história da educação (UNICAMP, 1986). Autor de grande número de trabalhos publicados, atualmente é professor emérito da UNICAMP e coordenador geral do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil".

A pedagogia histórico-crítica se fundamenta a partir das reflexões de Marx e Gramsci,⁵ que resultaram em uma concepção pedagógica em consonância “com a concepção de mundo e de homem próprio do materialismo histórico”. (SAVIANI, 2007, p. 420)

Assim, Saviani começa sua análise a partir da categoria do trabalho, pois o trabalho é o que garante a subsistência humana, transformando a natureza e criando um mundo humano, o mundo da cultura. A educação, como um fenômeno próprio dos seres humanos, significa um processo de trabalho, tornando-se uma exigência do e para o processo de trabalho. (SAVIANI, 2005)

A natureza da educação se categoriza como não-material, ou seja, como um resultado da produção humana que envolve idéias, conceitos, valores e habilidades. Desta forma o trabalho educativo se configura como aquele que propicia a aquisição de saberes da cultura para a humanização do homem e promovendo a transformação social.

A atividade nuclear da escola é, portanto, a transmissão dos instrumentos que permitam a todos a apropriação do saber elaborado socialmente. Como mediadora entre o aluno e a realidade, a escola se ocupa com a aquisição de conteúdos, a formação de habilidades, hábitos e convicções. (ARANHA, 2004, p.216)

Deste modo, a educação é entendida como mediadora na prática social global. A prática social se apresenta como o ponto de partida e o ponto de chegada para a prática educativa.

Saviani (2007, p. 420) expõe suas idéias:

Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social, em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão do encaminhamento da solução do método

⁵ Para Saviani (2005), os autores e obras que também fundamentaram seu trabalho: Bogdan Suchodoski (*Teoria marxista da educação*-1966, *Fundamentos de pedagogia socialista*-1976, *A educação humana do homem*- 1977 e *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*-1984); Mario Alighiero Manacorda (*O marxismo e a educação* – 1964, *Marx e a pedagogia moderna*-1969 e *O princípio educativo em Gramsci* -1977); George Snyders (*Pedagogia progressista*-1974, *Para onde vão as pedagogias não-diretivas*-1976 e *Escola, lutas e classes* - 1976 e *A alegria na escola*-1986); [...] e ainda os integrantes da “Escola de Vigotski”, e da pedagogia, como Pistrak (1981), Makarenko (1977, 1982, 1985) e os intérpretes das idéias pedagógicas de Gramsci como além de Manacorda, já citado, Broccoli (1977), Betti (1981) e Ragazzini (1978 e 2002). (SAVIANI, 2005, p. 147-148)

cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

Segundo Ghiraldelli Jr, (1992) os escritos de Saviani, foram fontes de reflexões e estudos sobre educação em todo o país. Saviani analisa este período:

Ao longo da década de 1980, as pedagogias contra-hegemônicas ensaiavam vir em socorro do professor, transformando a tênue chama de esperança em farol a apontar o caminho de uma educação efetivamente crítica e transformadora. Mas esses ensaios não tiveram a força suficiente para se impor à estrutura de dominação que caracteriza a sociedade brasileira e sobreveio, na década de 1990, o império do mercado com as reformas de ensino neoconservadoras. (Ibid, p. 446)

Para o autor, há um novo tecnicismo substituindo o antigo, pois o discurso atual desemboca numa “pedagogia da qualidade total” e “pedagogia corporativa”. No meio educacional, exige-se que o professor seja eficiente e produtivo, e para tanto, assim como para os trabalhadores em geral, oferece-se aperfeiçoamento constante, através de cursos de capacitação e reciclagem, nos mais diversos saberes, entretanto, sempre relacionados com a vida prática, com o cotidiano do professor. Além disso, o professor é solicitado a participar do projeto político-pedagógico da escola, da gestão escolar, e dos problemas educacionais. Embora isso signifique um avanço pela abertura política ocorrida após a ditadura militar, a promulgação da Constituição de 1988 e das novas legislações educacionais, após a LDB nº 9394-96, segundo esta visão, o professor é cobrado por todo o êxito da escola. Saviani (2007, p. 448) conclui: “no espírito da concepção neoprodutivista, os dirigentes esperam que o professor exerça todo um conjunto de funções com o máximo de produtividade e o mínimo de dispêndio, isto é, com modestos salários.”

A partir deste panorama, percebe-se que as correntes pedagógicas perpassam a história da educação brasileira, desde os jesuítas trazendo um legado complexo para a atualidade que influenciou toda a educação brasileira incluindo a formação de professores.

CAPITULO II

REVISÃO DE BIBLIOGRAFIA E REFERENCIAL TEÓRICO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA

2.1 FORMANDO UM PROFESSOR DE MÚSICA REFLEXIVO E PESQUISADOR

No Encontro Nacional de 2002 da Associação Brasileira de Educação Musical, levantou-se a problemática da Pesquisa e Formação em Educação Musical. Naquele período, a discussão estava em pleno vigor e entusiasmo, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em música estavam sendo aprovadas, o que possibilitava a implantação de reformas curriculares em cursos de música em todo o país.

Como resultado, pretendia-se obter um currículo que atendesse o novo paradigma educacional da formação específica, como afirma Henstschke (2003, p. 54):

Acredito que os cursos que iniciaram ou já concluíram o seu processo de reforma têm se deparado com inúmeros dilemas, os quais talvez ainda não tenham sido debatidos ou compartilhados, em âmbito nacional, na ABEM. Digo isso, porque as mudanças propostas atualmente estão muito longe de serem mudanças cosméticas, de grade, de súmula ou carga horária. Elas demandam uma mudança total de paradigma educacional, das práticas de ensino, das múltiplas formas de aprendizagem, da seleção de conteúdo, da didática, enfim, de todo o processo de formação profissional em nível de graduação, diferente do que vem sendo praticado.

Portanto, mudar um currículo, não se atém somente à mudança de disciplinas ou da matriz curricular. Todos os aspectos salientados por Henstschke devem ser continuamente discutidos e alimentados, pois mudanças tão significativas levam tempo, amadurecimento, reflexão, e estudo. Como também nos alerta a autora, os alunos devem ser ouvidos e participarem da construção curricular dos cursos. (HENSTSCHKE, 2003)

Coutinho (2003, p. 156) igualmente menciona:

Os cursos de formação de professores de Arte devem encarar o desafio de propiciar aos seus alunos uma imersão na linguagem artística e ao mesmo tempo uma reflexão crítica e contextual das questões relativas aos conhecimentos implicados no processo.

O aluno, segundo esta perspectiva, é o sujeito que pode ao longo de sua formação inicial ter um caminho que lhe dê ferramentas que o possibilitem fazer suas próprias escolhas de acordo com as situações educacionais mais diversas que irá vivenciar. Para tanto, a pesquisa é essencial, pois “é preciso desenvolver no professor a faceta de pesquisador, aquele que sabe buscar, relacionar e elaborar conhecimentos.” (Ibid, p. 156)

Entende-se ser relevante o estudo sobre formação de professores de música, pois se partindo do princípio que toda instituição educacional busca construir conhecimento crítico e reflexivo, terá como alvo a formação profissional do futuro professor. Como observa Gadotti (2005, p.31):

A formação do profissional da educação está diretamente relacionada ao enfoque, à perspectiva, à concepção mesma que se tem da sua formação e de suas funções atuais. Para nós, a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

Pode-se vislumbrar uma formação inicial que propicie a formação de um sujeito reflexivo e pesquisador.

Após realizar atividades relacionadas com reformas curriculares e observar a prática de profissionais, Schön⁶ (2000) percebeu que os currículos que primeiramente apresentam os conhecimentos teóricos, sucedidos por aplicação prática e por último, um estágio de vivência do aprendizado, não conseguem formar um profissional que esteja preparado para os desafios constantes e problemas que surgem no dia a dia, e por vezes, as técnicas aprendidas são insuficientes para o suporte necessário para a solução de problemas.

⁶ Donald Schön foi professor de Estudos Urbanos no MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts, (EUA) até 1998. (PIMENTA, 2002)

A partir destas observações e com estudos de filosofia, a partir das idéias de John Dewey, Schön propõe “uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização” (PIMENTA, 2002, p.19). A esse tipo conhecimento, Schön denomina *conhecimento-na-ação*. Neste sentido, o autor comenta:

Usarei a expressão conhecer-na-ação para referir-me aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes-performances físicas, [...] como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço. Nos dois casos, o ato de conhecer está na ação. (SCHÖN, 2000, p.31).

Contudo, esse tipo de conhecimento nem sempre é suficiente. No dia a dia, os profissionais se deparam com situações não previstas, com elementos inéditos, fora da rotina habitual. Para novas situações, busca-se encontrar novas soluções, processo denominado de *reflexão-na-ação*.

Para Pimenta (2002, p. 21):

A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático. Estes por sua vez, não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização [...] uma investigação, enfim. A esse movimento, o autor denomina de *reflexão sobre a reflexão na ação*. Com isso, abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o *professor pesquisador* de sua prática.

Segundo Pimenta (2002) as idéias de Schön logo foram disseminadas entre os meios educacionais de vários países, gerando discussões e pesquisas acerca da formação docente e do papel do professor tanto em situações em sala de aula como o seu papel nas reformas curriculares.

A ampliação e a análise crítica das idéias de Schön (e a partir delas) favoreceram um amplo campo de pesquisas sobre uma série de temas pertinentes e decorrentes para a área de formação de professores, temas inclusive ausentes nas preocupações de Schön. (PIMENTA, 2002, p. 20-21)

Um destes temas se refere ao saber docente, que não é somente construído pela prática, mas também sustentado por teorias educacionais.

Em Aranha (2004), a pedagogia ou teoria geral da educação surge da necessidade de tornar a prática da educação mais eficaz e intencional, com a escolha dos meios a serem utilizados e a definição de fins a serem atingidos, trazendo consigo maior rigor conceitual e sistematização dos conhecimentos.

Para a realização de atividades, é necessário que os pressupostos teóricos estejam claros. Quer o professor saiba ou não, a escolha de conteúdos e da metodologia está alicerçada em uma “determinada concepção de homem e de sociedade, concepção esta que não é neutra, estando impregnada da visão política que a anima.” (ARANHA, 2004, p. 215).

Os procedimentos em sala de aula, incluindo a avaliação da aprendizagem, adquirem sentido a partir do esclarecimento dos pressupostos filosóficos e pedagógicos bem como a verificação da coerência ou não com o método e o conteúdo escolhido. No ensino da música, nem sempre os professores têm idéia da teoria pedagógica que perpassa a sua prática, quer seja nas aulas de música na escola regular, quer nas escolas especializadas de música, ou mesmo em cursos superiores de música.

Concorda-se com Libâneo (2006, p.19) que:

A prática escolar, assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno técnicas pedagógicas, etc. Fica claro que o modo que os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem como pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente.

Libâneo (2002) recomenda que na reflexão sobre a sua prática, o professor adote teorias que se configurem como um marco para as melhorias das práticas de ensino e avaliação dos resultados.

Além da sustentação da prática escolar e o favorecimento da reflexão individual, a teoria amplia os olhares acerca do campo educacional, o qual deve igualmente considerar o contexto político, social, institucional onde ocorrem as práticas escolares. Esta perspectiva crítica considera que a reflexão docente deva ser tanto individual como coletiva.

Em Zeichner, (apud PIMENTA, 2002) encontra-se três perspectivas acerca da reflexão docente desenvolvidas após pesquisas envolvendo professores. A primeira, afirma que os professores devem refletir sobre suas práticas profissionais a partir de suas próprias experiências educacionais provenientes das condições sociais onde ocorrem. A segunda, indica o reconhecimento pelos professores que os seus atos são políticos e podem se direcionar para ações democráticas e emancipatórias. E a terceira perspectiva formula:

A prática reflexiva enquanto social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em *comunidades de aprendizagem* nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente. Esse compromisso tem importante valor estratégico para se criar as condições que permitam a mudança institucional e social. (ZEICHNER apud PIMENTA, 2002, p. 26)

Assim, o conceito de reflexão da prática preconizada por Schön, gerou desdobramentos, levando a um conceito de professor reflexivo compromissado com as transformações sociais e institucionais.

Dentro desta perspectiva, cabe ressaltar o conceito de professor pesquisador, onde a pesquisa deve estar presente no cotidiano e em ações investigativas desenvolvidas pelo professor considerando o meio social, político e institucional onde está inserido, levando-o a ações que refletem um sujeito ativo, cômico da realidade que o cerca, e de suas atitudes perante esta realidade, o que Souza denomina de “autodireção”. (SOUZA, 2003)

Para esta autora,

Se pesquisa é uma atividade cognitiva, então, a experiência de pesquisa na formação de professores deve ser um exercício prático que estende a habilidade potencial do professor para ver, ouvir e para agir no interesse dos seus alunos. Esse “ver e ouvir”, instrumentalizado com teorias, estudos, olhares de outras pessoas sobre os objetos, permite que os professores possam diagnosticar a situação pedagógico-musical na qual atuam e fazer uma reflexão metodológica mais consciente. (Ibid., p. 8)

Souza (2003) aponta também a relevância da pesquisa em *educação* quando se trata de pesquisa em *educação musical*, argumentando que “isso implica em ter um sólido conhecimento de pedagogia e um domínio das correntes teóricas em educação.” (Ibid., p. 9)

Na relação entre formação do docente em educação musical e pesquisa, Mota (2003) indica que esta última está presente como um processo integrante na formação inicial, como um objeto de ligação entre a teoria e a prática, dando subsídios ao futuro professor para o enfrentamento dos vários contextos onde ocorre o fenômeno musical. Um dos aspectos ressaltados é o da pesquisa como *formativa* na formação do docente em música.

Formativa, porque pretende intervir, modificar e perspectivar alternativas ao *status quo*, característica, aliás, particularmente premente na área artística em que nos situamos e na formação de futuros formadores. (MOTA, 2003, p. 15)

2.2 A PEDAGOGIA HISTÓRICA-CRÍTICA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Segundo os princípios da pedagogia histórico-crítica, qualquer atividade humana é o fruto do trabalho *material e não-material*. O trabalho educativo se configura como *não-material* ligado às idéias, valores e habilidades. E o produto desta relação não se transforma em algo material, como uma mesa, cadeira, etc. Além disso, para essa atividade se realizar, deverá existir a relação professor-aluno, sendo que o produto deste trabalho se configura como o consumo do mesmo. “Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)” (SAVIANI, 2005, p. 13)

Para Saviani, precursor desta teoria, o papel da escola é a transmissão do saber sistematizado, isto é, do saber produzido pela humanidade em períodos anteriores ao do aluno. Saber sistematizado se refere a um saber elaborado. O aprendizado não está restrito à escola. Pode-se aprender em qualquer lugar, em qualquer ocasião, seja pelos meios de comunicação ou por qualquer modos extra-escolares. Para a escola, há um papel específico, ela existe “para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber.” (Ibid, p. 13)

Desta maneira, o currículo da escola deve ser estruturado a partir do saber sistematizado. Ainda, é necessário encontrar os métodos e a forma de organização para propiciar a melhor condição de se trabalhar este saber com os alunos. Pode-se

entender currículo, como “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria.” (Ibid, p. 18)

Ao se relacionar este conceito de currículo e o papel da escola com a formação do professor de música, podemos imaginar a educação como o local por excelência de transmissão de um saber que envolve a cultura letrada. Os saberes primordiais para os alunos seriam o aprender a ler, escrever, a história, a geografia, as ciências e outras. Embora não mencionado pelo autor, o aprendizado da música segundo esta visão, se torna primordial, pois, Saviani (2005) resgata como função da escola transmitir o saber sistematizado denominado por ele como “clássico”, isto é, aquilo que resistiu ao tempo. É indiscutível a importância da música na sociedade e quão grande é o legado musical que as novas gerações não tiveram acesso. É o papel da escola em transmiti-lo e acrescenta-se, a música que é produzida na contemporaneidade. Esta, por sua vez, como em outras áreas tem o seu saber sistematizado. Isto vem sustentar a necessidade de a música ser considerada na escola, como área de conhecimento, e, portanto, de estar presente no currículo escolar de maneira plena. Formar educadores musicais, segundo esta perspectiva, é afirmar a sua função no âmbito da escola como educador, ora na relação professor-aluno, quando a atividade educativa se realiza, ora na sua função reconhecida perante o próprio meio escolar.

Destaca-se nesta teoria o papel da educação na socialização do saber a partir das diferenças entre a elaboração do saber e a produção do saber.

Segundo Saviani (2005, p. 77):

A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível de elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber.

Ao se socializar o saber elaborado, a escola propicia que todos tenham acesso ao nível de elaboração e sistematização do saber, incluindo as camadas mais desfavorecidas da sociedade. Neste sentido, a escola se transforma em um

meio de mudanças, pois ela assim não reproduz a estrutura de classes sociais, “mantendo e legitimando o acesso diferenciado à arte, cultura e à música”.(PENNA, 1990, p. 31)

Em continuidade à reflexão, Penna (1990, p. 31) afirma:

A escola é uma realidade complexa e dinâmica: produto histórico da sociedade na qual se insere, não deixa de influenciá-la, também produzindo essa mesma sociedade, é, portanto um espaço, onde o processo de ensino-aprendizagem, no seu fazer-se a cada dia, é um movimento que traz em si a possibilidade do novo.

A possibilidade da socialização do saber, e também do novo, traz uma proposta de formar professores com o compromisso de transformação da sociedade e não de sua perpetuação e manutenção.

Outro ponto desta teoria que se destaca, refere-se à construção do conhecimento. Com este foco, o conhecimento escolar é teórico-prático, pois os conteúdos escolares são trabalhados de forma contextualizada, segundo a ótica dialética do conhecimento. Nesta teoria, o conhecimento é construído a partir da prática social dos homens em seu contato com a natureza, sendo o conhecimento gerado pelas ações humanas.

Assim, o conhecimento, segundo essa teoria epistemológica, resulta do trabalho humano no processo histórico de transformação do mundo e da sociedade, através da reflexão sobre esse processo. O conhecimento, portanto, como fato histórico e social supõe sempre continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços. (GASPARIN, 2002, p. 4)

Dessa forma, há um movimento na aquisição do conhecimento quando o sujeito parte da vivência concreta, passando pela análise abstrata para novamente pensar no concreto mais elaborado, transformado. (CORAZZA apud GASPARIN, 2002, p. 5)

Este movimento pode ocorrer no processo educativo conforme Gasparin (2002) em três passos. O primeiro “levar professor e os alunos à busca do conhecimento teórico que ilumine e possibilite refletir sobre o seu fazer prático do cotidiano”. (Ibid., p. 6).

No segundo passo, Gasparin (2002) assinala o momento do levantamento, análise e discussão deste cotidiano, buscando um suporte teórico que explique e desvele esta realidade. Para esse autor:

O processo pedagógico deve possibilitar aos educandos através do processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, a fim de que sejam estabelecidas as ligações internas específicas desses conteúdos com a realidade global, com a totalidade da prática social e histórica. Este é o caminho por meio do qual os educandos passam do conhecimento empírico ao conhecimento teórico-científico, desvelando os elementos essenciais da prática imediata do conteúdo e situando-o no contexto da totalidade social. (GASPARIN, 2002, p. 7)

Esse passo é primordial para desenvolver nos alunos atitudes reflexivas e investigativas, propiciando a aquisição de novos conteúdos aos já vivenciados por eles, ampliando o seu conhecimento.

No terceiro passo, os alunos voltam para a sua prática com condições de transformá-la, pois estão de posse de um novo entendimento, mais crítico e elaborado pelo conhecimento teórico adquirido. Este processo (prática-teoria-prática) é permanente e a cada ocorrência cria possibilidades de novos aprendizados.

2.3 A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE: FORMANDO PROFESSORES AUTÔNOMOS

A autonomia do professor é discutida na filosofia de Paulo Freire, que, em sua obra *Pedagogia da Autonomia* destaca:

A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos educandos é temática central em torno do que gira este texto. (FREIRE, 1996, p. 13)

Giroux (1997), em sua análise sobre a obra de Paulo Freire postula que o seu discurso situa-se entre o que o autor chama de “linguagem da crítica”, por sua aproximação com a nova sociologia da educação, e pela “linguagem da possibilidade” por sua aproximação com a teologia da libertação. Para o autor:

É a partir da mescla destas duas tradições que Freire produziu um discurso que não apenas dá significado e coerência a seu trabalho, mas também fornece as bases para uma teoria mais abrangente e crítica da luta pedagógica. (GIROUX, 1997, p.147).

Dentro dessa visão, a educação representa tanto as relações de poder presentes nas realidades vivenciadas nas sociedades, como na relação dialética entre indivíduos e grupos a partir de uma particularidade social e histórica.

Concorda-se com Giroux (1997):

A educação é aquele terreno no qual o poder e a política têm expressão fundamental, no qual a produção de significado, desejo, linguagem e valores inclui e responde às crenças mais profundas acerca do que significa ser humano, sonhar e identificar e lutar por um futuro particular e forma de vida social. (Ibid, p. 147)

Pensar a formação do professor segundo essa filosofia, é atentar para aspectos como a ética, a estética, a solidariedade entre os seres humanos, o comprometimento do professor, a relação professor-aluno, a alegria e a esperança na formação do educador, contribuições imprescindíveis para esta reflexão.

Quanto à ética, para Paulo Freire, esta deve andar de mãos dadas com a estética, para ele, a “decência com a boniteza” (FREIRE, 2004, p.24). Na prática educativa, a ética representa um caminho a que ele denomina de pureza, e se faz presente como:

Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos. (FREIRE, 1996, p. 33)

Em sua relação com a estética, Freire demonstra a *boniteza* do sonho de ser professor e que “aprender e ensinar com sentido é aprender e ensinar com um sonho na mente”. (GADOTTI, 2005, p. 11)

Freire também aponta para um professor com comprometimento. O professor tem que se colocar diante dos alunos, e se posicionar politicamente. A educação é política, porque realizada pelos homens, traz consigo as marcas, crenças e posicionamentos filosóficos e sociais dos seus participantes. O professor é um ser

político que possui crenças, valores, referências e isso não passa despercebido pelos alunos. Para Freire (2005, p. 97), “se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista.”

O professor não pode se omitir diante de seus alunos, entretanto, deve permitir opções e posicionamentos diversos, criando um espaço democrático em sala de aula. Além disso, o professor deve ser aquele que “faz o que fala”, que se põe como exemplo para seus alunos. As suas atitudes devem ser coerentes com o seu discurso. Por vezes, um professor autoritário se reveste de atitudes aparentemente democráticas, contudo se revela quando no seu relacionamento com os alunos não abre espaço para o diálogo e a “escuta” das falas, da identidade destes. Nesta direção, o professor progressista deve aceitar o novo. Por outro lado, a autoridade do professor não pode ser negada. Freire (2005) nos coloca de maneira clara a difícil ação da autoridade do professor na escola, sem que este se revista de um papel autoritário. Para o autor, esta há que estar sempre em equilíbrio com a liberdade. Diz Freire (Ibid, p. 105):

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome.

A autoridade do professor, além da prática democrática, está vinculada ao seu preparo e esforço para estar a altura da tarefa que irá desempenhar. O professor pode cumprir outras funções na escola, mas o primordial papel do professor na escola é o de ensinar. “Para tanto, ele precisa, necessariamente, dominar os aspectos teóricos/ metodológicos que orientem a sua ação, possibilitando-lhes o agir consciente/ intencional.” (SOARES, 2008, p. 22-23)

Outro ponto a se destacar, é a abertura ao diálogo que se complementa com a alegria e a esperança na ação de ensinar. A possibilidade do diálogo se evidencia a partir do momento que o professor se dispõe não somente a respeitar as diferenças em relação aos seus alunos, mas também aos seus pares no meio escolar.

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo.[...] O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História. (FREIRE, 2005, p. 136).

Considerando este aspecto na formação do educador musical, Penna (2006) argumenta que o diálogo e a cooperação possibilitam que aconteça o movimento interdisciplinar nos currículos dos cursos de formação de professores de música.

A interdisciplinaridade, o diálogo entre campos do saber, não pode estar restrito à pesquisa ou à pós-graduação; pode e deve, a nosso ver, integrar e enriquecer a própria formação do educador musical, na licenciatura. Com isso, não pretendemos diluir os currículos das licenciaturas em música em generalidades, perdendo o domínio dos conteúdos que nos são próprios. A idéia é “abrir” esses currículos, estabelecendo pontes de diálogo e inter-relação. (PENNA, 2006, p. 41)

Quanto à esperança, Giroux (1997) analisa em Freire como: “A esperança e visão do futuro [...], não pretendem tanto oferecer consolo aos oprimidos quanto promover formas correntes de crítica e uma luta contra forças objetivas de opressão.” (GIROUX, 1997, p. 149). Há na prática educativa a relação entre a alegria e a esperança. Estas devem percorrer o caminho do aprendizado quando professor e alunos buscam a superação de obstáculos e a possibilidade de movimento em busca do que se acredita. Enquanto que a desesperança imobiliza e não é parte inerente do ser humano, a esperança mobiliza e tem o poder de mudanças, de transformação. Aquele que se indigna com as injustiças, que não aceita o fatalismo é um esperançoso.

Destaca-se ainda, a afetividade que deve envolver a prática educativa de que fala Freire. Ele descarta como falsa a separação entre seriedade docente e afetividade, porém, desde que esta não interfira no compromisso ético e no exercício da autoridade do professor. (FREIRE, 2005).

A atividade docente de que a discente não se separa. É uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse

inimiga da rigurosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar com e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. [...] É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade de alegria, prescindida de formação científica séria e de clareza política dos educadores ou educadoras. (Ibid., p. 142-143)

2.4 A ABORDAGEM PONTES E A FUNÇÃO DOCENTE EM MÚSICA

Considera-se relevante destacar, os princípios de um modelo pedagógico musical que reflete a formação e a atuação do professor de música na atualidade.

Nas palavras de Alda Oliveira, a precursora da abordagem PONTES:

A abordagem PONTES pode ser considerada um guia para o ensino e para a ação em educação musical. Pode ajudar os professores a articular os diferentes aspectos que acompanham o processo de ensino e aprendizagem, especialmente aqueles relacionados com os elos de contatos culturais, como as características pessoais do aluno, os elementos e a essência do contexto sociocultural, os conhecimentos e experiências musicais prévias do aluno, e ao novo conhecimento a ser aprendido. O enfoque PONTES implica em encontros musicais significativos entre o aluno e a música. PONTES se relaciona com atitude positiva, observação, naturalidade, técnica pedagógica, expressividade e sensibilidade. (OLIVEIRA, 2006, p. 39)

Para melhor entendimento do significado de cada palavra de PONTES trazemos uma explicação mais detalhada de OLIVEIRA, BROOCK, CANDUSSO, MENDES, MENEZES, D'AVILA, HARDER, BASTIÃO (2007, p.2):

POSITIVIDADE na relação educacional e pessoal entre o professor e o educando, entre o professor e a turma; perseverança, poder de articulação e habilidade de manter a motivação do aluno acreditando no potencial do aluno para aprender e se desenvolver.

OBSERVAÇÃO cuidadosa do desenvolvimento do educando e do contexto, das situações do cotidiano, os repertórios e as representações.

NATURALIDADE nas ações educativas e musicais; simplicidade nas relações com o aluno, com o conteúdo curricular e com a vida, com as instituições, contexto e participantes, tentando compreender o que o aluno expressa ou quer saber e aprender.

TÉCNICA pedagógica adequada (e não mecânica), ao ensino e aprendizagem em cada situação específica; habilidade para

desenhar, desenvolver e criar novas estruturas de ensino e aprendizagem (de diferentes dimensões); habilidade de usar estratégias didáticas, modos de usar os diversos materiais (incluindo a voz) e instrumentos musicais para refinamento das ações e expressões dos alunos, visando a comunicação das idéias, conteúdos e significados de forma artística, musical e expressiva; técnica usada como elemento facilitador da expressão humana.

EXPRESSIVIDADE musical e criatividade artística; esperança e fé na capacidade de desenvolvimento da expressividade e aprendizagem do aluno.

SENSIBILIDADE às diversas manifestações musicais e artísticas das culturas do mundo, do contexto sociocultural e do educando; a sensibilidade se refere à capacidade docente para potencializar os talentos de cada aluno, de burilar artisticamente e encaminhar as aptidões humanas.

Esta abordagem discute a função docente em música tanto nos espaços escolares como em outros espaços, bem como a formação dos professores em música. Segundo Oliveira (2006) é necessário que o professor tenha consciência de seus próprios limites, que se atualize constantemente, pois as mudanças culturais são inevitáveis e o professor deve estar atento para que a distância entre ele e os alunos não tome uma dimensão tal que invalide o trabalho educativo. O professor é considerado assim “um criador de estruturas de ensino-aprendizagem” (OLIVEIRA, 2006, p.41), ele é responsável por criar pontes educacionais entre o que o aluno sabe e o novo conhecimento a ser aprendido. Para cada nova situação educacional, o educador deve criar novas *pontes* e novas estruturas de ensino-aprendizagem, desenvolvendo flexibilidade e adaptabilidade *naturais*.

Nesta abordagem, destaca-se o respeito à diversidade cultural dos estudantes. O conceito de cultura pode ser entendido como “o conjunto de representações individuais, grupais e coletivas que dão sentido aos intercâmbios entre os membros de uma comunidade.” (PEREZ GÓMEZ, 1998. p. 60). Sob esse ponto de vista, a cultura é dinâmica e está sempre se reconstruindo. O papel dos indivíduos como criadores da cultura está numa relação viva e dialética com a mesma, quando de um lado, sofrem a influência do meio sociocultural, resignificando as suas experiências e por outro lado, os resultados de suas experiências acabam modificando seu modo de atuação e “com isso, ainda que seja paulatina mas progressivamente, o marco cultural, que deve alojar os novos significados e comportamentos sociais.” (Ibid, p. 61)

Na continuidade de sua reflexão, Peres Gómez (1998) afirma que assim deveria ser na aprendizagem escolar, embora com uma orientação e apoio sistemáticos. Da mesma forma que o indivíduo “aprende” no cotidiano, quando este reinterpreta e apreende os significados da cultura, na escola os estudantes também deveriam reinterpretar os conteúdos apresentados, e não somente adquirir a cultura elaborada. Assim, a cultura elaborada, a cultura experiencial do aluno deve ser considerada.

Os participantes do processo ensino aprendizagem aparentam uma homogeneidade, principalmente quando estão em sala de aula, mas na verdade apresentam e expressam uma diversidade cultural, assim como múltiplas facetas e necessidades que precisam ser ditas e trabalhadas. (OLIVEIRA, 2006, p. 32)

O respeito à diversidade cultural aponta para um novo comportamento na atuação do educador musical. Ao se trabalhar com grupos diversos, a aceitação da pluralidade evita que o educador tome a “sua música” como mais adequada, apropriada, a de melhor qualidade.

Penna (2006, p. 39) esclarece:

Temos discutido a questão da diversidade cultural no contexto escolar institucional, buscando as contribuições do multiculturalismo para melhor compreendê-la e discuti-la. Tais contribuições são também pertinentes ao se pensar a educação musical junto a diferentes grupos socialmente excluídos, em espaços educativos alternativos.

As diversas manifestações musicais, presentes em produções artísticas vinculadas a diferentes grupos sociais, convivendo em uma sociedade cada vez mais heterogênia exige do educador musical um novo posicionamento quanto às suas práticas pedagógicas. Esta, se embasada “numa concepção de música suficientemente ampla para abarcar a multiplicidade leva ao diálogo como prática e princípio para lidar com a diversidade, sendo capaz de contribuir para a experiência artística e cultural de nossos alunos” (Ibid, p. 39)

Os aspectos destacados como a ética, a estética, a alegria e a esperança em Paulo Freire, a democratização da escola e a socialização do saber em Saviani, e a função docente em música na abordagem PONTES, servem de guia para nortear e discutir a formação inicial do professor de música.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Para esta investigação foi utilizada a metodologia de Estudo de Caso, pois entendemos que a pesquisa qualitativa permite o estudo aprofundado de uma determinada realidade possibilitando um conhecimento detalhado do objeto em estudo. “É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa profundamente”. (TRIVIÑOS, 2008, p. 133)

Yin (2005) argumenta que o estudo de caso é uma investigação empírica, que tem uma grande abrangência, pois ao utilizá-lo como estratégia de pesquisa “compreende um método que abrange tudo - tratando da lógica de planejamento, das técnicas de coletas de dados e das abordagens específicas à análise dos mesmos.” (Yin 2005 p. 33)

Concordamos com Martins (2006) que afirma:

Como estratégia de pesquisa, um Estudo de Caso, independentemente de qualquer tipologia, orientará a busca de explicações e interpretações convincentes para situações que envolvem fenômenos sociais complexos, e a construção de uma teoria explicativa do caso que possibilite condições para se fazerem inferências analíticas sobre proposições constatadas no estudo e outros conhecimentos encontrados. (MARTINS, 2006 p.11-12)

Considerando que o foco deste trabalho é o estudo da formação do professor de música e a concepção filosófico-pedagógica no ambiente da Faculdade de Artes do Paraná, há que se buscar respostas para algumas indagações:

Quais concepções filosóficas e pedagógicas embasam o currículo do curso de Licenciatura em Música da FAP? E quais as implicações na formação do professor?

Constitui um cenário complexo, pois envolvem tanto as concepções expressas nos documentos legais como a percepção dos professores e alunos, futuros professores, em relação às mudanças da matriz curricular do curso de Licenciatura em Música e se esta mudança atende à formação do perfil expresso no projeto pedagógico do curso, que vem “oferecer a sociedade profissionais atuantes

no ensino de música e que, além de capacitados em reconhecer o contexto sócio, político e cultural, apresentam o potencial reflexivo e crítico, próprio das transformações.” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2006 p.5)

Assim, explicar esta realidade não é tarefa fácil, pois deve considerar o impacto das mudanças das matrizes curriculares e os anseios da comunidade acadêmica em relação à formação docente.

Considerando esta estratégia de pesquisa, o estudo de caso, contribui para o conhecimento do curso em relação ao novo currículo, se a matriz curricular em vigor atende à formação do professor proposta e se a instituição está formando o professor segundo a concepção filosófico-pedagógica do projeto.

3.1 PLANEJAMENTO DO ESTUDO DE CASO

O presente estudo foi planejado considerando os seguintes passos:

- Definição da população a ser estudada;
- Seleção dos instrumentos de coleta de dados;
- Aplicação dos instrumentos de coleta de dados;
- Apresentação dos dados obtidos;
- Análise dos dados.

No capítulo 5 e 6 deste trabalho serão tratados os itens de apresentação e análise dos dados, respectivamente.

3.1.1 População

A população dessa pesquisa foi composta por alunos ingressos no curso a partir de 2004 e por professores, profissionais atuantes no curso de Licenciatura em Música.

Dos 27 professores que ministraram aulas em 2007 no curso de Licenciatura em Música, 16 professores foram convidados a participarem da pesquisa, haja vista

que atuam no curso de Licenciatura em Música e também lecionaram no Curso de Educação Artística- Música, cuja última turma formou-se em 2005.

Esta escolha se justifica, pois todo o corpo docente que atuava no Curso de Educação Artística, participou das discussões e do movimento em prol da mudança curricular. Este movimento se iniciou em 1999, e somente em 2002 a reformulação curricular foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná e pela Secretaria de Ciência Tecnologia e Ensino Superior do Paraná, órgãos que regulamentam o ensino superior no estado para o curso ser implantado a partir de 2003. Esta participação foi importante na medida em que as mudanças ocorridas não foram somente no currículo, mas sim esta sustenta um professor de música que adentra em um novo paradigma pois o seu perfil diverge totalmente do professor de educação artística. Espera-se que este novo professor, formado com uma linguagem específica, esteja preparado para atuar como professor de música em uma sociedade mais democrática, carregando saberes e competências mais específicas ligadas ao um conhecimento de área. Também a reestruturação curricular ocorrida está sob a égide das transformações ocorridas no país, após a promulgação da Constituição de 1988 e principalmente das mudanças para a educação após a promulgação da Lei de Diretrizes e Base aprovadas em 1996, que dá outra direção para o ensino das arte.

Tanto os professores como os alunos foram convidados a participarem da pesquisa concedendo uma entrevista, pela qual assinaram um Termo de consentimento livre e esclarecido, conforme anexos 1 e 2, que inclusive mantêm o anonimato dos entrevistados.

3.1.2 Instrumentos para coletas de dados

Foram utilizadas como instrumentos para coleta de dados, a pesquisa documental e entrevistas. Segundo Yin (2005) e Gil (2002) “a utilização de múltiplas fontes de evidências, constitui o principal recurso de que se vale o estudo de caso para conferir significância a seus resultados.” (GIL, 2002. p. 141)

A pesquisa documental, segundo Martins (2006) e Yin (2005) se apresenta como relevante para compor qualquer tipo de investigação entre eles, o estudo de caso. A diferença entre a pesquisa bibliográfica para a pesquisa documental é que

esta levanta material que não foi editado como documentos administrativos como propostas, relatórios de avaliação e outros documentos internos, bem como cartas, memorando, recortes de jornais, avisos, agendas, etc. “Para os estudos de caso, o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes”. (YIN, 2005, p 112). Nesta investigação, os documentos pesquisados foram: o Projeto de Transformação Curricular (2002), o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Artística em Música (2002) e a sua versão atualizada o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música de 2006.

Vários autores Yin (2005), Gil (2006), Martins, (2006), Triviños (2008) e Gaskell (2003), são unânimes em considerar a entrevista como uma técnica relevante na pesquisa qualitativa, sendo considerada uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso. Eles argumentam que a entrevista é largamente utilizada como metodologia nas ciências sociais empíricas, pois é uma técnica de pesquisa que tem por objetivo “entender e compreender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações.” (MARTINS 2006, p. 27) .

A respeito da entrevista, Gaskell (2003) afirma:

A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças., atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas e, contextos sociais específicos. (GASKELL 2003, p. 65)

A entrevista é a mais flexível de todas as técnicas de coletas de dados, ela pode ocorrer tanto de forma individual como em grupo. As duas se assemelham, pois em ambas, ocorre um processo social. Não se trata de um processo de informação do entrevistado para o entrevistador, mas sim de uma interação, “uma troca de idéias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas.” (Ibid, p.73) Ainda para este autor, os sujeitos envolvidos na entrevista, entrevistado e entrevistador, de modos diferentes, participam da produção de conhecimento.

A metodologia escolhida depende da profundidade que se queira de uma discussão. Na entrevista individual, pode-se dar maior atenção ao entrevistado, como observa Gaskell (2003):

[...] “podemos conseguir detalhes muito mais ricos a respeito de experiências pessoais, decisões e seqüências de ações, com perguntas indagadoras dirigidas a motivações, em um contexto de informação detalhada sobre circunstâncias particulares da pessoa.” (Ibid, p.78)

A entrevista em grupo também chamada de grupo focal ou entrevista focalizada em grupo, é um tipo de entrevista largamente utilizada no estudo de caso. Gaskell (2003) relata que na pesquisa sobre dinâmica de grupo, esta mostra que o grupo não é a soma das pessoas envolvidas, mas sim, resulta em uma entidade por si mesma. “A emergência do grupo caminha lado a lado com o desenvolvimento de uma identidade compartilhada, esse sentido de um destino comum presente quando dizemos “nós” (Ibid, p.75). Por outro lado, as pessoas quando fazem parte de um grupo podem se sentir mais á vontade de emitir opiniões, principalmente quando estas têm adesão por outras, ou pode ocorrer uma reação diferente, podendo surgir opiniões contrárias ou até uma liderança de opinião no grupo. Portanto, o grupo pode gerar discussões, humor, espontaneidade enfim reações nas pessoas envolvidas que não aconteceriam individualmente. (Ibid, p. 75-76)

Martins (2006) contribui com esta reflexão afirmando que “a integração espontânea dos participantes propicia riqueza e flexibilidade na coleta de dados não comuns quando se aplica um instrumento individualmente.” (MARTINS, 2006, p. 29)

Tanto a entrevista individual, como as de grupo focal podem ser de diferentes tipos de acordo com nível de estruturação da entrevista. Dentre os diferentes tipos temos a entrevista aberta ou informal, a estruturada ou fechada e a semi-estruturada.

Segundo Triviños, (2008), não desconsiderando os outros tipos de entrevista, que podem ser empregadas, privilegia-se o uso da entrevista semi-estruturada na pesquisa qualitativa, pois esta “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece toda as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” (TRIVIÑOS, 2008, p. 146)

A entrevista semi-estruturada pode ser entendida como uma entrevista que possui um roteiro pré-estabelecido, baseado nas informações que o pesquisador contém sobre o objeto de estudo e das teorias que sustentam as suas ações. (Ibid, p. 146)

3.1.3 Aplicação dos instrumentos de coleta de dados

3.1.3.1 Da pesquisa documental

Nesta investigação, os documentos pesquisados foram: o Projeto de Transformação Curricular (2002), o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Artística em Música (2002) e a sua versão atualizada o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música de 2006. O projeto de Transformação Curricular (2002) serviu de base para discutir as mudanças ocorridas na reforma do curso, capítulo 4 desse trabalho. No projeto pedagógico do curso encontramos a concepção que fundamentou o nosso roteiro de perguntas, como meio de auxiliar a responder as questões desta pesquisa.

3.1.3.2 Das entrevistas com os professores

As entrevistas com os professores foram realizadas de novembro de 2007 a março de 2008, tendo como base o ano letivo de 2007. O convite foi realizado verbalmente pela pesquisadora, sendo realizadas entrevistas individuais, agendadas previamente nas dependências da FAP, sendo utilizados os espaços disponíveis como salas de aula, salas de reunião, auditório e a sala de projeção. As entrevistas foram filmadas com equipamento da instituição e arquivadas em DVD, as quais foram transcritas integralmente. O agendamento de uma data adequada para o professor, compatibilizando o espaço e filmadora disponíveis, foi um dos fatores que dificultou a realização de todas as entrevistas no mesmo período de tempo, para agravamento desta questão do tempo alguns participantes solicitaram que a entrevista fosse realizada no início do ano de 2008.

Dos 16 professores convidados, lotados nos Departamentos de Música, de Educação e de Ciências Humanas; 14 participaram do ciclo de entrevistas cuja distribuição encontra-se na Tabela 7.

Tabela 7 – Distribuição dos professores participantes da pesquisa

Departamentos	Total de professores	População da pesquisa	Participantes da pesquisa	% de participação da população pesquisada	% do total de professores do departamento
Música	14	7	6	85%	42,8%
Educação	7	6	5	83%	71,4%
Ciências Humanas	6	3	3	100%	50%
Total	27	16	14	87,5%	52%

Observa-se que dos 27 professores atuantes no curso em 2007, 16 atendiam o recorte do estudo e 14 participaram da pesquisa. Estes números mostram o significativo interesse do corpo docente em discutir o futuro do curso.

Dos 13 professores que não foram entrevistados 1 é o próprio investigador e 12 são professores contratados a partir de 2006, isto é, não participaram da reforma curricular.

O tipo de entrevista utilizada foi a semi-estruturada com duração ao redor de 30 minutos. Embora tenha sido utilizado um roteiro previamente estruturado, nem sempre, de acordo com cada entrevistado, este foi seguido à risca. Conforme Gaskell, (2003) e Gil (2006) numa entrevista individual é importante que o clima de espontaneidade prevaleça e o entrevistado se sinta à vontade para emitir as suas opiniões, percepções e até sentimentos em relação ao conteúdo abordado.

Gil (2006) afirma que:

É de fundamental importância que desde o primeiro momento se crie uma atmosfera de cordialidade e simpatia. O entrevistado deve sentir-se absolutamente livre se qualquer coerção, intimidação ou pressão. Desta forma, torna-se possível estabelecer o *rapport* (quebra de gelo) entre entrevistador e entrevistado [...] Como esta atmosfera (agradável) deve ser mantida até o fim, convém que o entrevistador considere que na situação de pesquisa os únicos elementos motivadores do informante são o conteúdo da entrevista e o próprio entrevistador. (GIL, 2006, p. 124)

Em razão da condução da entrevista a certos professores algumas perguntas não foram formuladas.

Os professores entrevistados foram identificados com a numeração de 1 a 14, que foram adotados a partir da ordem de transcrição da entrevistas.

Ao se efetuar a tabulação das respostas à questão 10: Qual o papel das tuas disciplinas para a formação do professor de música? Evitou-se a citação da disciplina lecionada pelo professor, para a preservação de sua identidade.

3.1.3.3 Das entrevistas com os alunos

As entrevistas com os alunos foram realizadas de novembro a dezembro de 2007 com as turmas de 1^a a 4^a séries⁷ do curso de Licenciatura em Música denominadas 1^a LMT (primeira série do curso de licenciatura em música – tarde) e assim por diante.

Foram realizados convites verbais diretamente aos alunos em visitação às salas de aulas de cada turma, acompanhada pela coordenadora do curso. As entrevistas foram realizadas preferencialmente em horários que se caracterizassem como “janelas”, isto é, intervalos livres entre uma aula e outra favorecendo o comparecimento dos alunos. Isto ocorreu para as turmas da primeira, segunda e terceira séries. A única turma que não foi possível conciliar entre uma aula e outra foi a quarta série, pois não haviam “janelas” disponíveis, sendo a entrevista realizada ao final da tarde, após as aulas.

O tema da pesquisa foi exposto para cada turma, onde se ressaltou a importância da participação na pesquisa, haja vista que as suas contribuições e as conclusões do estudo contribuiriam para uma reflexão mais cuidadosa a respeito do curso.

A metodologia utilizada para as entrevistas com os alunos foi o grupo focal, e cada turma foi entrevistada separadamente. Para registro das entrevistas foram utilizados dois gravadores, um gravador digital e um MP4. Para a turma da 4^a LMT, foram realizadas duas entrevistas. Na primeira compareceram somente dois alunos da turma, então foi agendado um novo dia e na segunda entrevista, que foi realizada

⁷ Embora oficialmente na matriz curricular do curso (conforme anexo x), se utilize o termo “série”, para designar cada turma, também é usual na FAP o uso do termo “ano” para a mesma função. Assim, durante o texto, podem aparecer os dois termos como identificação das turmas do curso.

uma semana após a primeira, quando compareceram mais alunos. .Para facilitar o entendimento e a transcrição das entrevistas, o conteúdo foi transferido para “CDs” em estúdio de gravação durante o mês de janeiro/2008.

Durante o trabalho de transcrição ocorrido em fevereiro de 2008, foi percebido a perda da gravação da primeira série, do segundo grupo da quarta série e parte da entrevista da terceira série. A primeira série concordou em refazer a entrevista em março de 2008, porém não foi possível a gravação com os alunos do 4º ano, formandos de 2007, em função de não estarem disponíveis na instituição no início do período de 2008. Com os alunos da terceira série, não foi possível um segundo encontro no início do semestre.

A Tabela 8 indica o percentual por turma de participação dos alunos na pesquisa, cujos dados foram fornecidos pela Secretaria Acadêmica da FAP.

Tabela 8 – Distribuição por série dos alunos entrevistados

Séries - licenciatura em música FAP- 2007	Alunos matriculados	Alunos que concluíram o ano	Alunos participantes da pesquisa	% de participação
1º LMT	31	18	7	39%
2º LMT	27	20	4	20%
3º LMT	16	13	10	77%
4º LMT	16	14	2	14,2%
TOTAL	90	65	23	35%

Embora numericamente a participação dos alunos não tenha sido expressiva, pode-se considerar que, em havendo presença espontânea ocorreu um favorecimento do conteúdo das respostas das entrevistas. Concomitantemente esta metodologia em grupo contribuiu para a qualidade do estudo, pois conforme recomenda Gaskell (2003):

O objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem. É uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade, um exemplo da unidade social mínima em operação e, como tal, os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual, como no caso da entrevista em profundidade.(GASKELL, 2003, p. 75)

Os alunos entrevistados foram identificados de forma alfa-numérica e o tipo de entrevista empregada foi semi-estruturada com duração ao redor de 30 minutos, contendo questões similares à dos professores. Vale observar que essa metodologia de entrevista propicia o debate, mas que dificulta o seguimento do roteiro original, contudo isto pode trazer informações qualitativas importantes para o levantamento de dados. Como as entrevistas com os alunos ocorreram antes que a dos professores, questões levantadas por eles acerca de problemas do curso se transformaram em duas novas indagações, que foram acrescentadas ao roteiro original, são elas: a interdisciplinaridade e a identidade do curso.

3.1.3.4 Perguntas formuladas aos professores e alunos.

O roteiro de perguntas realizado para os professores estão em anexo (3)

O roteiro de perguntas realizado para os alunos estão em anexo (4)

CAPITULO IV

A CRIAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA FAP

Para compreender o curso de Licenciatura em Música na atualidade, e principalmente visando responder à questão da pesquisa deste trabalho: “Quais concepções filosóficas e pedagógicas embasam o currículo do curso de Licenciatura em Música da Faculdade de Artes do Paraná (FAP) e quais as implicações na formação do professor?”, é necessário, antes de comparar os dois currículos quanto às mudanças ocorridas na matriz curricular do antigo Curso de Educação Artística-Música com o atual curso de licenciatura, apresentar um breve histórico da Instituição.

4.1 A CRIAÇÃO DO CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PARANÁ

A FAP nasceu da música, a sua origem está diretamente ligada à criação do Conservatório de Música do Paraná. Este é considerado uma das primeiras escolas de música do Estado, e foi fundada pelo maestro Leonard Kessler⁸ em 1913. Kessler chegou a Curitiba, em uma companhia de ópera alemã.

A criação do Teatro Guayra em 1900 atraiu muitas companhias de ópera e teatro para a cidade, juntamente com as transformações econômicas e sociais ocorridas no período da Primeira República (1889-1930) entre as quais, o fim da monarquia e o advento da República, o fim da escravidão, o movimento intenso de migração de músicos e artistas europeus para o país, foram fatores que inauguram um novo período na vida cultural e artística do estado do Paraná. Outro fator relevante dessa mudança se atribui a um movimento denominado paranismo, “fruto da reação política cultural aos desafios impostos pela delimitação das fronteiras

⁸Kessler nasceu na cidade de Schwyz, na Suíça, em 12 de setembro de 1881 e se estabeleceu em Curitiba em 1912. Iniciou seus estudos no Conservatório de Paris e atuou em Curitiba como professor de piano e nas áreas de composição e regência.

regionais e a formação de uma nova sociedade civil”.(BANDEIRA, 2001, p. 14). Assim, neste contexto Kessler chegou ao Paraná com uma companhia alemã., e aqui ficou. Com o apoio do governo do Estado, Kessler, montou e dirigiu a ópera Sidéria, a primeira ópera paranaense, com música de Augusto Stresser e libreto de Jayme Ballão. Segundo Roderjan apud Prosser (2004, p. 110):

Augusto Stresser já era conhecido por seu talento musical. Foi o incentivo de Léo Kessler que o levou à concretização dessa aspiração. Jayme Ballão escreveu o libreto sobre história que se passa em terras paranaenses, na época da trágica revolução de 1894. O acontecimento reuniu os nossos melhores cantores e instrumentistas. Os arranjos orquestrais e os ensaios foram feitas por Léo Kessler, jovem que aqui chegou em 1911, com larga experiência dos palcos europeus. Músicos foram também contratados no Rio e em São Paulo, para completarem a orquestra. A ópera foi levada à cena em 3 de maio de 1912 sob o inteiro patrocínio do “Governo de Estado representado por Carlos Cavalcanti, protetor das iniciativas artísticas, que realizou notáveis empreendimentos durante o seu governo. O público prestigiou a ópera de Stresser e Ballão durante oito apresentações seguidas

Após o sucesso de Sidéria, e contando com a colaboração de músicos renomados na época, Kessler funda o Conservatório de Música do Paraná, em 1913. “O Conservatório [...] contava com excelentes professores entre eles: a pianista Amélia Henn, o violinista Ludovico Seyer, o violoncelista Caetano Barletta e o maestro Romualdo Suriani”. (BRANDÃO, 1996, p. 15)

Ao final da década de 1910, Kessler convida Antonio Melillo⁹ a lecionar piano no Conservatório. Em 1924, com a morte de Kessler, Melillo assume a direção dessa instituição. Quando esta escola encerra suas atividades, Mellilo funda em 1931 a Academia de Música do Paraná, da qual foi diretor até 1966. A escola oferecia cursos de piano, violino e teoria musical. “Continuou com as mesmas finalidades do Conservatório, atraindo talentos musicais e formando novos professores, tais como Laís Grosse, Eulita Zanatto, Biancha Bianchi, Clotilde Espínola Leinig entre outros.” (BANDEIRA, 2001, p.17) A escola foi oficializada em 1955 e passou a receber subvenção anual do estado.

⁹ Antonio Melillo nasceu em Itararé, São Paulo, em 25 de maio de 1899. Estudou música desde cedo e concluiu seus estudos em piano no Real Conservatório de Nápoles na Itália. Foi fundador de duas orquestras paranaenses, a do Clube Curitibano e a Sinfônica do Paraná.

4.2 A CRIAÇÃO DO CONSERVATÓRIO DE CANTO ORFEÔNICO DO PARANÁ

Clotilde Espínola Leining em 1953 retorna a Curitiba assumindo suas atividades na Academia de Música do Paraná, após aperfeiçoamento em canto orfeônico realizado no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico no Rio de Janeiro e empenha-se em criar um Conservatório de Canto Orfeônico no Estado. Contando com o apoio do maestro Antonio Melillo e outros professores como Maria de Lourdes Pereira, Luiza Marins e o respaldo político do deputado Dr. Dario Marchesin, o anteprojeto foi apresentado à Assembléia Legislativa e aprovado em 1956. (BANDEIRA, 2001, p. 18-24)

Assim, pela Lei Estadual nº 18 de 27 de março de 1956, o Conservatório Estadual de Canto Orfeônico foi reconhecido e passou a funcionar no mesmo prédio da Academia de Música do Paraná. Isso aconteceu, pois

Na ocasião o secretário de educação Sr. Vidal Vanhoni, não demonstrou interesse em cumprir as principais determinações, ou seja, proceder a nomeação dos professores e definir uma sede adequada. Assim, o Conservatório, com direção do maestro Antonio Melilo, acabou funcionando, provisoriamente, na sede da Academia de Música do Paraná, localizada à rua Treze de maio nº 723. (BANDEIRA, 2001, p 22)

Em 1960 o Conservatório ocupa um espaço cedido pelo Instituto de Educação do Paraná.

O curso de duração de três anos estava em conformidade com a Lei Orgânica de Ensino do Conservatório de Nacional de Canto Orfeônico, baseado no método de Villa-Lobos. (BANDEIRA, 2001), o qual preparava professores de canto orfeônico para atuarem no ensino regular.

Embora o curso no Paraná tenha sido implantado em 1956, duas escolas públicas em Curitiba, o Ginásio Paranaense (atual Escola Estadual do Paraná) e a Escola Normal (atual Instituto de Educação Professor Erasmo Pilotto), possuíam em

seu currículo a disciplina de Canto Orfeônico. Segundo Lemos Júnior (2005, p. 42-44):

Na década de 1920, o ensino de Música assumia uma função importante para a Escola Normal, uma vez que desde o início do século já havia a presença de uma educação musical nas escolas primárias paranaenses. Contudo, assim como no ensino ginásial, foi a partir de 1930 o ensino da Música foi fortalecido no território brasileiro, após a proposta da implantação do ensino do Canto Orfeônico apresentada por Villa Lobos ao presidente Getúlio Vargas. Este ensino buscava atingir o maior número de pessoas possível, cabendo à escola normal uma grande responsabilidade no ensino de Música, sendo que para muitos estudantes era a única escolaridade. [...] Em 1938, a disciplina constava com o nome de Música e Canto Orfeônico assim como no ensino ginásial.

Com a fundação do Conservatório Estadual de Canto Orfeônico, atende-se a necessidade de formar professores especializados para a docência de Canto Orfeônico nas escolas públicas e particulares, não apenas para Curitiba, mas a todo o estado do Paraná. (BANDEIRA 2001, LEMOS JÚNIOR, 2005)

Em 1966 com a morte do professor Antonio Melillo, a professora Clotilde Leinig assume a direção do Conservatório.

4.3 A FACULDADE DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO PARANÁ

A Lei Estadual nº. 5.452 de 3 de janeiro de 1967 transforma o Conservatório Estadual de Canto Orfeônico em Faculdade de Educação Musical do Paraná (FEMP), apoiada na legislação federal¹⁰ que autorizou o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico a implantar o Curso de Educação Musical, permitindo a formação de professores de educação musical. Segundo a análise de Bandeira (2001) outro fato relevante na transformação do Conservatório, foram as determinações governamentais¹¹, que

estabelecia as possibilidades de substituição entre os professores de Canto Orfeônico e professores de Educação Musical. Estas

¹⁰ PORTARIA MEC nº 63 de 21 de fevereiro de 1964, que definia o Curso de Professor de Educação Musical. (BANDEIRA, 2001. p. 25)

¹¹ Parecer CFE nº 898/65 (BANDEIRA, 2001, p. 25)

determinações visavam suprir, de alguma maneira, a falta de professores de Educação Musical e acabaram diagnosticando a grave escassez de professores especializados em Música. (BANDEIRA, 2001, p. 25)

Estabeleceu-se então o primeiro curso da FEMP, o Curso de Licenciatura em Música, com duração de quatro anos, possuindo um currículo mínimo de oito matérias: Iniciação Musical, Regência de Coros e Conjuntos Instrumentais, História da Música e Apreciação Musical, Folclore Musical, Técnica Vocal, Psicologia da Educação (adolescência e aprendizagem), Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino.

Além das matérias do currículo mínimo, estavam também incluídas as seguintes matérias complementares: Harmonia e Morfologia, Teoria Musical, Instrumentação e Orquestração, Prática de Coral, Prosódia Musical, Canto Orfeônico e Terapêutica da Música.

O curso foi reconhecido pelo Governo Federal através do Decreto nº 70.906 de 1º de janeiro de 1972.

4.4 O CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA-MÚSICA

Em 1976, o Curso de Licenciatura em Música é transformado em Curso de Educação Artística-Licenciatura em Música sendo reconhecido em 12 de abril de 1976, pelo Decreto 77.413.

A partir desta data, os cursos de Educação Artística em Artes Plásticas (1976), Musicoterapia (1983) e Licenciatura em Educação Artística-habilitação Artes Cênicas (1992) são criados, e incorporados em 1993 os Cursos de Dança (Bacharelado e Licenciatura) e Artes Cênicas (Bacharelado). Em 2002, foi aprovada a transformação curricular dos Cursos de Educação Artística em cursos de Licenciatura em Música, Artes Visuais e Teatro, além da implantação do curso de Bacharelado em Música Popular. Em 2005 é criado o Curso de Cinema e Vídeo.

Em 1989 a Faculdade de Educação Musical (FEMP), mudou sua denominação e sua mantenedora para Fundação Faculdade de Artes do Paraná em

1990, retornando à sua condição de autarquia em julho de 1991, com a denominação de Faculdade de Artes do Paraná (FAP), denominação que se mantém até os dias de hoje.

O curso de Educação Artística-Licenciatura em Música da FAP, tem seu currículo baseado nos dispositivos legais da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional 5692/71.

A Lei 5692/71 em seu artigo 7º desta Lei dispunha sobre a inclusão obrigatória de arte nos currículos de 1º e 2º graus, mas era considerada “atividade artística” e não disciplina. Estabelecendo a inclusão de uma matéria para a qual não haviam profissionais graduados, obrigou as instituições de ensino superior a se adequarem a esta nova realidade. Neste íterim, as escolas de 1º e 2º graus para cumprir a exigência legal recrutaram professores de outras áreas de conhecimento, como educação física, comunicação e expressão para ministrar as aulas de educação artística, bem como o ensino de Desenho Geométrico como substituto destas aulas.

Os primeiros cursos universitários preparatórios do professor de educação artística só foram implantados três anos após a publicação da Lei 5692/71

As Faculdades de Educação Artística, criadas para cobrir o mercado aberto pela lei não estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais. Entre os anos 70 e 80, os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os alunos em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em artes. [...] Pode-se dizer também que foram mantidas as decisões curriculares do ideário do início e meados do século XX (marcadamente tradicional e escolanovista), com ênfase respectivamente, na aprendizagem reprodutiva e no fazer expressivo dos alunos. (PROJETO PEDAGÓGICO, FAP, 2002, p.9)

Embora a inclusão desta disciplina no currículo das escolas regulares fosse obrigatória, no contexto educacional deste período, que prioriza a formação do indivíduo para o mercado de trabalho, a disciplina Educação Artística

não tem papel muito importante e sua inclusão no elenco das disciplinas obrigatórias pode ser interpretada como uma concessão à tradição humanística, que até então esteve presente na educação escolar brasileira.” (LOUREIRO, 2003, p.69)

Na década de 1980, arte-educadores de todo país se organizaram através de associações, posicionando-se por uma nova forma de ensino da arte na escola, e por uma redação apropriada na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional após a Constituição Brasileira de 1988.

4.5 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL LDB Nº 9.394/96

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 e sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 24 de dezembro de 1996. Esta lei trilhou um longo caminho de batalhas e discussões, apresentações de emendas, enquanto tramitava no Congresso Nacional.

Para Romeu Gomes de Miranda, Presidente do Conselho Estadual de Educação do Paraná:

Talvez por expressar o embate entre as forças progressistas, de esquerda, e as forças conservadoras presentes no cenário daqueles anos turbulentos, a LDB, aprovada em 1996, acabou por constituir-se num texto genérico, pouco incisivo em alguns aspectos que precisavam de maior definição e generosamente aberto a que setores privatistas pudessem atuar e moldar seus projetos acobertados pela lei. (MIRANDA, 2008, s.p., LDB nº 9.394/96- Leis e Decretos Federais)

Assim como para a educação de um modo geral, também houve muita discussão e levantamento de propostas para uma nova redação e principalmente de um novo conceito do ensino da arte. Várias associações de arte-educadores, como a AGA (Associação Gaúcha de Arte-Educação), AESP (Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo), entre outras, congregadas na Federação de Artes Educadores do Brasil (FAEB), iniciaram um movimento de discussão de propostas para a LDB, especialmente a partir de 1988, após a promulgação da Constituição.

Esse movimento resultou na redação final do art. 35 do Projeto de Lei nº 1258-B de 1988, que trata do ensino da arte aprovado em maio de 1993 pela Câmara dos Deputados.

Art. 35 O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, para desenvolver a

criatividade, a percepção e a sensibilidade estética, respeitadas as especificidades de cada linguagem artística, pela habilitação em cada uma das áreas sem prejuízo da integração das artes com as demais disciplinas.

Parágrafo único- a preservação do patrimônio cultural nacional e regional, bem como as diferentes formas de manifestações artístico-cultural originárias do Brasil, terão tratamento especial.

Este Projeto de Lei da Câmara dos Deputados foi encaminhado ao Senado Federal, foi recusado, e foi aprovado o projeto do Senador Darcy Ribeiro.

Assim foi aprovado o artigo 26 parágrafo 2 “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, resultando num texto vago e genérico, porém substituindo “ensino da arte”, por “educação artística”.

A LDB teve como desdobramentos legais vários documentos elaborados como forma de complementar a orientação da educação nacional. Para cada nível de ensino desde 1996, estão sendo elaborados documentos específicos. Na área de música, a Secretaria de Ensino Superior (SESU), em cooperação com especialistas, elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior de Música, aprovadas em 2002. Como as diretrizes para a graduação em música, os documentos contemplam as outras áreas artísticas, dança, teatro, música e artes visuais, propiciando reformas curriculares em todo o país, alterando os cursos de educação artística para cursos de formação específica em artes. Quanto ao ensino das artes na educação básica, tanto nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (0-6 anos) como nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, se reconhece as especificidades das artes, ou seja, trata de forma distinta artes visuais, dança, música e teatro.

Mais recentemente, a aprovação da Lei nº 11.769 significa uma mudança, um evento importante na obrigatoriedade da música na escola regular. O Projeto de Lei nº 2.732, de 2008 (nº 330/06 no Senado Federal), de autoria da senadora Roseana Sarney (PMDB-MA) propôs a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Este projeto teve o apoio da Associação Brasileira de Educação Musical-ABEM, da International Society for Music Education-ISME e do Grupo de Articulação Parlamentar-GAP, representando a voz de

inúmeros educadores musicais e músicos que anseiam pela volta do ensino da música na escola.

No dia 18 de agosto de 2008, de acordo com a Lei nº 11.769, o artigo 26, parágrafo 2 foi alterado:

O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6o:

Art 26 § 6o A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2o deste artigo.

Art. 2o (VETADO) Art. 3o Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1o e 2o desta Lei.

O artigo 2 que foi vetado tratava do artigo 62 referente à formação dos profissionais da educação.

Art 2 o O art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único: Art. 62.

Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.

O Ministério da Educação se pronunciou quanto ao veto:

No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa “formação específica na área”. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto.

Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4o) e de língua estrangeira (art. 26, § 5o), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos.

Este veto está causando muita polêmica no meio educacional e artístico. Acredita-se que essa lei significa um avanço, pois a música está de novo na escola. Concorda-se com Sérgio Figueiredo, presidente da ABEM:

O que vale é a lei e não o veto. Isto quer dizer que nós hoje temos a música como componente curricular obrigatório na educação brasileira. Isto é uma vitória. Com relação à titulação, eu não tenho dúvida sobre a necessidade de curso de licenciatura para atuar na educação básica, conforme diz a LDB (Art.62). [...] Creio que o nosso trabalho será o de dialogar com as Secretarias de Educação de estados e municípios, assim como com os Conselhos de Educação, para a definição desta matéria nos diferentes contextos. [...] quero dizer que é possível ter aulas de música com professores devidamente habilitados dependendo destes documentos dos estados e municípios que também têm a liberdade de organização de seus projetos político-pedagógicos. Nosso trabalho vai continuar nesta mobilização para que gradativamente se tenha professores habilitados nas escolas. [...] Portanto, este trabalho de conscientização da necessidade do professor especialista no currículo da escola deve continuar. Afinal, temos feito isso durante toda a história da ABEM. Todas as diretorias se manifestaram através de documentos sobre esta matéria envolvendo secretarias de educação e outros órgãos. Além disso, os cursos de licenciatura devem também ser parceiros neste movimento, até por coerência. Por que estamos formando licenciados? As parcerias entre universidades e secretarias de educação, sistemas de ensino, são cada vez mais necessárias e urgentes e nós podemos como Associação, intermediar alguns destes diálogos, contando com nossa experiência de 17 anos e nossas reflexões expressas nas publicações. Da minha parte estou muito satisfeito com esta conquista da lei e, todos da diretoria continuarão trabalhando com empenho para que esta etapa conquistada frutifique ainda mais no futuro que virá. E desejo que a ABEM esteja fortalecida para que juntos possamos empreender novas conquistas para a educação musical. (FIGUEIREDO, 2008, p. 1-2)

Assim, espera-se que num breve tempo, haverá professores de música atuando nas escolas desse país, os licenciados que estão se formando cujas mudanças se iniciaram a partir de 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases.

4.6 A REFORMA CURRICULAR DO CURSO DE EDUCAÇÃO DE ARTÍSTICA-MÚSICA

Em 1999 foram iniciadas na FAP as discussões da reforma curricular do curso de Licenciatura em Música da FAP a partir de um movimento na instituição que envolveu os professores e a comunidade acadêmica. Este primeiro currículo foi enviado à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI) e ao Conselho Estadual de Educação (CEE) órgãos que regem e

regulamentam as faculdades estaduais. Este currículo foi apreciado, porém não foi autorizado a funcionar, pois ainda não haviam sido aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Assim sendo, somente em 2002, após aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da área de Música pelo Parecer CES/CNE 0146/2002, o projeto com algumas mudanças e ajustes, foi novamente encaminhado, e desta vez, recebeu autorização para a implantação do novo currículo a partir de 2003.

Além deste parecer, outro documento que serviu de base para a reformulação curricular do curso de Licenciatura em Música foi a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, graduação plena e formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Todos os referenciais que são apontados nas Diretrizes Curriculares foram utilizados para se elaborar o novo currículo, como o perfil desejado do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, a organização do curso, o projeto pedagógico, a organização curricular, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o acompanhamento e avaliação, e o trabalho de conclusão de curso.

Para a implantação da reforma, levou-se em conta também o perfil dos docentes envolvidos no curso, as condições da instituição e as exigências legais do CEE e da SETI.

Dois documentos resultaram dos estudos e discussões, o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Artística em Música em 2002¹², e o Projeto de Transformação Curricular iniciado em 1999 e concluído em 2002.

É importante ressaltar que este projeto pedagógico aponta alguns pressupostos filosóficos que alicerçaram a reforma curricular:

A fundamentação teórica metodológica privilegia a concepção humanista de caráter holístico onde o aluno é visto como um ser integral e, portanto capaz de crítica e transformação. [...] O ponto de encontro entre os autores que nos orientam é a visão de totalidade e

¹² Por ocasião do processo de reconhecimento do curso de Licenciatura em Música houve reformulação do Projeto Pedagógico, sendo o curso reconhecido em 09/11/2007 pelo Parecer número 674/07 do CEE.

o desafio de superação da reprodução para a produção do conhecimento. (PROJETO PEDAGÓGICO FAP, 2002, p.14)

Corroboram esta visão dois conceitos, a flexibilidade e a diversidade que permeiam a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Música.

A flexibilidade e a diversidade orientam a concepção do mesmo e definem possibilidades de respeito ao aluno quanto às condições individuais-social, econômica e cultural, além de ampliar as suas opções de atividades acadêmicas tanto quanto o horizonte dos seus conhecimentos, na direção do seu perfil profissional. (PROJETO PEDAGÓGICO FAP, 2007, p.4)

O conceito de flexibilidade está contemplado nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação que indicam a elaboração de um currículo, ao contrário da inflexibilidade dos antigos Currículos Mínimos Nacionais Profissionalizantes.

As diretrizes servem como:

referência para as Instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Devem induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área de conhecimento, possibilitando ainda definirem múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais (DCN, PARECER nº CNE/CES 0195/2003, p.2)

A oferta de um grande número de disciplinas optativas, bem como de atividades acadêmicas complementares propicia a flexibilidade curricular indicada nas Diretrizes Nacionais.

O conceito de diversidade diz respeito às condições individuais do aluno que deverão ser levadas em conta pela Instituição. Com este caráter, leva-se em consideração a vida pregressa do aluno. Um dos aspectos desse conceito está no aproveitamento de estudos anteriores, matéria presente na LDBEN de 1996.

No seu Artigo 47, § 2º, encontra-se esta diretiva claramente:

Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

Embora esta matéria tenha sido alvo de estudos na FAP desde 2003, só em 2007 o Aproveitamento Extraordinário de Estudos (EAE) foi implantado. Os alunos têm chance de realizar um exame de proficiência naquelas disciplinas que julgar estar apto e assim não necessitar cumpri-las. Este é um passo primordial no cumprimento de um currículo que tem como base a humanização do ensino “trabalhando com igualdade e diferença, possibilitando compreender o homem enquanto ser em construção.” (PROJETO PEDAGÓGICO FAP, 2002, p.11)

4.6.1 Organização curricular dos cursos de Educação Artística-Música e Licenciatura em Música

Antes de estabelecer um paralelo e análise da carga horária e distribuição das disciplinas entre os cursos de Educação Artística-Música e de Licenciatura em Música, faz-se necessária a apresentação da organização curricular de cada curso.

O curso de Educação Artística-Música apresentava todas as disciplinas como obrigatórias, organizadas em três núcleos: Disciplinas Pedagógicas, da Instituição de Ensino Superior (IES) e Profissionalizantes, conforme anexo 5.

O curso de Licenciatura em Música apresenta disciplinas obrigatórias organizadas em três núcleos: Pedagógico, Reflexivo e Específico; Disciplinas Optativas e Atividades Complementares, conforme anexo 6.

O Núcleo Específico Obrigatório compõe-se de conteúdos definidores da linguagem musical que são “estudos que particularizam e dão consistência a área de Música, abrangendo os relacionados com o Conhecimento Instrumental, Composicional e Regência.” (DCN, PARECER CES/CNE 0146/2002, p.17)

O Núcleo Reflexivo Obrigatório compõe-se de conteúdos teórico-analíticos, “estudos relacionados com a Cultura e Artes, envolvendo também as Ciências Humanas e Sociais “ (DCN, PARECER CES/CNE 0146/2002, p.17)

O Núcleo Pedagógico compõe-se de conteúdos próprios da habilitação em licenciatura e de Conteúdos Teórico-Práticos que são “estudos que permitem a integração teoria/prática relacionada com o exercício da arte musical e do desempenho profissional.” (DCN, PARECER CES/CNE 0146/2002, p.17)

As disciplinas obrigatórias, “visam imprimir unidade no campo do saber de cada curso; devem constituir a essência do saber característico de sua área de atuação profissional.” (PROJETO DE TRANSFORMAÇÃO CURRICULAR, FAP, 2002, p.144).

As Disciplinas Optativas:

permitem a integralização do currículo em conteúdos formativos diversos entre si, mas equivalentes em relação aos objetivos do curso que propiciem versatilidade, podendo ser úteis na definição do perfil do aluno e respondem a um anseio acadêmico ou a uma demanda elevada da sociedade em um momento específico.(RESOLUÇÃO Nº01/04-CD/FAP)

O aluno tem o cumprimento obrigatório de carga horária de 420h/a, mas tem uma oferta de 1020h/a, podendo escolher as disciplinas em seu percurso, construindo um conhecimento mais específico.

A carga horária maior das disciplinas está destinada ao Núcleo de Conteúdos Específicos, estudos que dão consistência e fundamentam a área de Música (960h/a), e as Disciplinas Optativas, pois estão concentrados neste núcleo, os conteúdos relacionados à execução instrumental e vocal. Em contrapartida, o currículo não oferece aulas de aperfeiçoamento do instrumento individual. As aulas de instrumento são coletivas e não é possível o atendimento individualizado.

Além das disciplinas obrigatórias e optativas, os alunos têm o cumprimento das Atividades Complementares (AC). No currículo de Licenciatura em Música, a carga horária obrigatória das Atividades Complementares em todo o curso é de 240h/a. Esta carga horária está baseada na Resolução CNE/CP 2/2002.

As Atividades Complementares são

componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, [...] enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando. (DCN, PARECER nº CNE/CES 0195/2003, p.12)

Na FAP, as Atividades Complementares

“são atividades ligadas à formação acadêmica do aluno e que sejam complementares aos conteúdos ministrados nas disciplinas constantes do currículo do curso de graduação em que se encontram matriculados.” (RESOLUÇÃO Nº012/03 CD/FAP).

Os alunos podem contar como atividades complementares a participação em disciplinas eletivas, projetos de ensino, pesquisa e extensão, eventos, monitoria acadêmica e cursos especiais.

As Disciplinas Eletivas são disciplinas que os alunos podem buscar no seu próprio curso ou em outros cursos. Elas “ampliam os conhecimentos de acordo com as afinidades e necessidades específicas do aluno”. (PROJETO DE TRANSFORMAÇÃO CURRICULAR FAP, 2002, p.145).

As Disciplinas Eletivas que estão presentes na matriz curricular do curso são: Sociologia da Música, Etnomusicologia, Técnicas de integração Ritmo-Som-Palavra e Música e Tecnologia totalizando uma oferta de 240h/a.

As Atividades Complementares nem sempre são adequadamente cumpridas pelos alunos. Aqui, um pequeno relato de experiência. Em 2004, um ano após a implantação do curso de Licenciatura em Música e do curso de Bacharelado em Música Popular, percebeu-se que os alunos não estavam preocupados em apresentar documentos comprobatórios de atividades realizadas para o registro e a contagem de Atividades Complementares. Temia-se que eles poderiam chegar ao final do curso sem a carga horária cumprida. Por outro lado, a FAP era procurada por artistas, professores, compositores, que desejavam se apresentar para os alunos. Criou-se então, um espaço dentro do horário normal de aulas para a realização de atividades artísticas semanais, envolvendo todas as turmas de música dos dois cursos. Esta atividade que recebeu o nome de Terça Maior (os encontros eram realizados às terças-feiras) e contava com convidados ministrando palestras,

shows, bate papos, divulgação de CDs e outros assuntos relacionados ao meio musical. Para a realização desta atividade artística, um professor de música ficou responsável, pois realmente exigia bastante trabalho. Também gerou um transtorno no dia a dia da instituição, pois era preciso conciliar para todas as turmas um horário vago para a realização da Terça Maior.

Estas atividades permaneceram até o fim de 2005, pois acabou o contrato da professora responsável que era colaboradora e ninguém pôde assumir essa tarefa. Independente desse fato, nem sempre as Atividades Artísticas tinham *quorum* por parte dos alunos. Não há uma pesquisa formal a respeito, mas sabia-se que vários alunos aproveitavam o horário da atividade para dar aulas, ou assumir outros compromissos. Não houve o entendimento da parte de muitos deles o quão rico e significativo eram aqueles encontros e o quanto se aprendia nas palestras, shows e apresentações.

Acredita-se que para alguns alunos, a ausência de um aprendizado formal dificulta esse entendimento, pois nas Atividades Artísticas os alunos tinham a liberdade de assistirem as atividades que lhes interessavam, portanto, não havia lista de chamada obrigatória. Era um sistema totalmente diferente, fugindo dos padrões habituais do cumprimento de outras disciplinas.

Atualmente a instituição mantém dois encontros anuais de atividade para os alunos. O primeiro, MUSICALOURO, marca o início das aulas, quando os alunos na primeira semana de aula participam de oficinas, shows, palestras, mesas redondas permitindo a integração entre os alunos dos dois cursos – Licenciatura e Bacharelado. Este evento é desenvolvido quase que totalmente pelos alunos, tendo apenas um professor responsável pela coordenação geral. O segundo encontro, um Simpósio de Música conta com a participação de vários professores convidados ocorrendo também cursos, palestras, workshops e shows.

O total de carga horária deste curso é de 2860 horas, atendendo o mínimo de 2800 horas estabelecido pela Resolução CNE/CP 2/ 2002 das quais, 2160 horas são disciplinas obrigatórias e 660 horas de disciplinas optativas e atividades complementares.

4.6.2 Análise da carga horária e distribuição das disciplinas entre os cursos de Educação Artística-Música e de Licenciatura em Música

Como a matriz curricular do Curso de Licenciatura em Música está organizada a partir de três núcleos obrigatórios como o curso de Educação Artística-Música, a análise se realizará a partir da comparação entre os núcleos: Disciplinas Pedagógicas (Educação Artística-Música) com Núcleo Pedagógico (Licenciatura em Música); Disciplinas da IES (Educação Artística-Música) com o Núcleo Reflexivo Obrigatório (Licenciatura em Música) e Disciplinas Profissionalizantes.(Educação Artística-Música) com Núcleo Específico Obrigatório (Licenciatura em Música).

Pretende-se comparar a carga horária, bem como a reestruturação de cada núcleo, verificando-se quais disciplinas foram retiradas para o novo currículo, quais foram alteradas, e quais são as novas disciplinas. Como o currículo do curso de Licenciatura em Música introduz Disciplinas Optativas e Disciplinas Eletivas, verifica-se também se elas são disciplinas advindas do currículo anterior ou novas. A base para apontar as mudanças ocorridas encontra-se no Quadro comparativo de Disciplinas e Ementas entre o Currículo de Educação-Artística e o Curso de Licenciatura em Música, presente no Projeto de Transformação Curricular (2002).

4.6.2.1 Quanto à carga horária por núcleo

Como se pode observar na Tabela 1 abaixo, tanto as disciplinas do Núcleo Pedagógico como do Núcleo Reflexivo mantêm uma carga horária próxima ao currículo anterior, ambos somente com disciplinas obrigatórias. É nítida a diferença, porém entre a carga horária do Núcleo Específico e das Disciplinas Profissionalizantes. Se for considerado que no curso de Licenciatura em Música as Disciplinas Optativas também são disciplinas de conteúdos musicais (420h/a), as cargas horárias se aproximam.

Tabela 1 – Comparação das cargas horárias dos cursos Educação Artística-Música e Licenciatura em Música

Curso de Educação Artística-Música	Carga horária	Curso Licenciatura em Música	Carga horária
Disciplinas Pedagógicas	720	Núcleo Pedagógico Obrigatório	700
Disciplinas da IES	600	Núcleo Reflexivo Obrigatório	540
Disciplinas Profissionalizantes	1710	Núcleo Específico Obrigatório	960
		Disciplinas Optativas	420
		Eletivas / Atividades Complementares	240
Total Geral	3030	Total Geral	2860

4.6.2.2 A Reestruturação das Disciplinas Pedagógicas para o Núcleo Pedagógico Obrigatório

Embora o número de horas permaneça muito próximo (720 para 700) o novo currículo sofreu modificações. Conforme Tabela 2 abaixo:

Tabela 2 – Comparação da distribuição das disciplinas pedagógicas e do núcleo pedagógico obrigatório.

Observa-se que, para maior visualização das alterações ocorridas, as disciplinas que foram retiradas do novo currículo, estão escritas em itálico e as disciplinas novas em negrito. Neste núcleo, seis (6) disciplinas do antigo currículo foram alteradas, três (3) foram retiradas e duas (2) disciplinas novas foram acrescentadas.

Curso de Educação Artística-Música		Curso Licenciatura em Música	
DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS	Carga horária	NÚCLEO PEDAGÓGICO OBRIGATÓRIO	Carga horária
Psicologia de Educação I	60	Psicologia de Educação	60
<i>Psicologia de Educação II</i>	<i>60</i>	<i>Retirada</i>	
<i>Fundamentos da arte-</i>	<i>60</i>	<i>Retirada</i>	

<i>educação I</i>			
<i>Fundamentos da Arte-Educação II</i>	60	<i>Retirada</i>	
Didática I	60	Didática geral	60
Didática II	60	Didática da música	60
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus	60	Organizações Educacionais Contemporâneas	60
		Fundamentos do Ensino da Música	60
		Estagio Supervisionado I ,	100
Prática de Ensino I	150	Estagio Supervisionado II ,	150
Prática de Ensino II	150	Estagio supervisionado III	150
Carga horária total:	720	Carga horária total	700

A retirada da disciplina Fundamentos de Arte-Educação I (FAE I) e Fundamentos de Arte-Educação II (FAE II), demonstra que o novo curso pretende formar um professor de música a partir de fundamentos mais específicos para a área. Tanto a ementa de FAE I “Articulação do pensamento; exploração da linguagem verbal e não verbal; introdução à semiótica da comunicação teatral; comunicação aplicada ao texto” e de FAE II “Conceitos e teorias da criatividade: o processo criador na arte-educação”, volta-se para o estudo da criatividade e a fundamentação do ensino da arte de uma maneira mais ampla.

Fundamentos do ensino da música

Sobre a retirada da disciplina Psicologia da Educação II, a entrevista dada pelo professor 12:

Eu tenho um ano só de psicologia. Em um ano eu não consigo falar de toda questão da educação, toda a questão do desenvolvimento, e também a gente teria que ter uma outra psicologia que viesse falar da questão dos alunos excepcionais, alunos que apresentam algum tipo de deficiência, e que isso eu não consigo devido a questão do tempo, porque é apenas sessenta horas e é uma coisa muito rápida. Então a FAP, deveria oferecer no próprio quadro das matérias ou como optativa, dos excepcionais, de como trabalhar com surdos, cegos, algum tipo de deficiência mental, dotado. (PROFESSOR 12, ENTREVISTA , 2008)

O professor 12 entende como insuficiente a carga horária da disciplina, argumentando a necessidade do retorno da disciplina também no segundo ano ou a oferta como disciplina optativa.

Destaca-se ainda a mudança do estágio supervisionado passando de 300 para 400 horas. Conforme esclarece o texto do Projeto de Transformação Curricular (2002):

Conforme Parecer 100/2002 e seu anexo, a Resolução em 13/03/2002, as atividades de estágio compreendem 400 horas. Isto permitiu a antecipação do estágio para o 2º ano do curso integrando-o com as disciplinas de Didática Geral onde a teoria e prática estão relacionadas permitindo ao aluno a realização do diagnóstico da realidade onde irá atuar. No 3º ano a prática de ensino em forma de estágio supervisionado está integrada com a disciplina Organizações Educacionais Contemporâneas que discute de forma crítica a estrutura e funcionamento do ensino, já vivenciado pelo aluno no ano anterior. No 4º ano, a prática de ensino integrada as disciplinas específicas de música e ao projeto pedagógico que o aluno deverá realizar em forma de pesquisa aplicada, traz a possibilidade de formação profissional consciente e reflexiva. Nessa proposta está a concepção de estágio contínuo e permanente implementador do perfil do formando cujo diagnóstico da realidade realizado no 2º ano, antecede a prática de ensino que se estende até o 4º ano. (PROJETO DE TRANSFORMAÇÃO CURRICULAR 2002, ANEXO, P. 5)

Sobre o estágio, transcreve-se a entrevista do professor 13:

Estágio 1, que a gente trabalha muito com laboratório, essa exposição inicial do aluno pra dar aula, o que é que é dar aula, que problemas você vai encontrar, não pensar que dar aula é passar conteúdos técnicos, mas assim eu procuro de cara, eu já refleti com eles o que eles vão encontrar em sala de aula. Todos esses problemas éticos, problemas de inclusão, problemas de sexualidade, momentos de definição da sexualidade e a repressão disso, então esses problemas que nós temos aí chamados temas transversais, que não existe nenhuma disciplina específica pra tratar disso, acho que é este momento, vamos parar pra pensar, nós seremos professores que é a sala de aula, que é a escola. (PROFESSOR 13, ENTREVISTA , 2008)

Sobre a interação com a disciplina de didática geral como recomenda a reforma curricular, o professor 13 relata:

Vou partir do que pode acontecer, tem colegas que a gente não consegue interagir, outros não. A prof. M., por ex, eu consigo interagir, ela é uma professora que eu consigo sentar, discutir,

pensar em coisas positivas para o curso, ela é professora de didática e eu com o segundo ano do estágio. Porque a gente conversa muito sobre os interesses do curso. (PROFESSOR 13, ENTREVISTA, 2008)

Sobre o papel da disciplina Didática da Música e do Estágio, o professor 10 opina:

Então eu trabalho com a didática da música e estágio. Em didática da música eu tento abrir o leque, bem, quase que 360 graus. Desde Educação infantil, 1ª a 4ª séries, 5ª a 8ª, ensino médio, campos de trabalho privado, escolas de música, trabalhos em empresa, trabalhos em programas da prefeitura ou do estado, e acima de tudo eu procuro despertar no aluno um questionamento que vai ser pra sempre. (PROFESSOR 10, ENTREVISTA, 2008)

Para os alunos das 3º e 4º séries do curso de Licenciatura em Música sobre o estágio:

Aluno E: “eu não pensava em ser professor assim e depois do estágio dá mais prazer em dar aula. Eu gostei, eu não tinha experiência de dar aula para mais de uma pessoa ao mesmo tempo, daí uma turma inteira, dá para fazer isso também quando eu me formar, eu achei legal. E antes de entrar na FAP, eu não pensava em ser professor mas era o que eu queria mesmo.”

Aluno R: “quando eu entrei na faculdade eu tinha a pretensão de ser professor mesmo, só não tinha essa visão de professor de escola pública. Seria mais no sentido de professor particular, professor só particular. E também professor só de música e de instrumento especificamente, seria mais o que eu tinha em mente. E o estágio só veio reforçar na visão que seria uma turma com quarenta crianças ou adolescentes.”

Aluna E: “Realmente o estágio tem sido muito bom, nós temos crescido como alunos aqui com um conceito bem mais amplo e creio que a faculdade tem nos preparado para trabalhar.” (ALUNOS, ENTREVISTA, 2007)

Os alunos e professores denotam claramente a importância do estágio supervisionado no curso, o qual tem alcançado os objetivos quanto à interação com outras disciplinas pedagógicas, bem como propiciar aos alunos a experiência de atuar como professor de música, em especial, na escola regular.

4.6.2.3 A Reestruturação das Disciplinas da IES para o Núcleo Reflexivo Obrigatório

A carga horária destes grupos da matriz curricular são igualmente muito próximas, de 600 para 540, conforme Tabela 3 abaixo:

Tabela 3 - Comparação da distribuição das disciplinas da IES e do núcleo reflexivo

Observa-se que, para maior visualização das alterações ocorridas, as disciplinas que foram retiradas do novo currículo, estão escritas em *itálico* e as disciplinas novas em **negrito**. Neste núcleo, sete (7) disciplinas do antigo currículo foram alteradas, quatro (4) foram retiradas e duas disciplinas novas foram acrescentadas.

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA-MÚSICA		LICENCIATURA EM MÚSICA	
DISCIPLINAS DA IES	Carga horária	NUCLEO REFLEXIVO	Carga horária
Introdução à Filosofia	60	Filosofia e Ética	60
Métodos e Técnicas em Pesquisa	60	Métodos e Técnicas em Pesquisa	60
Antropologia	60	Fundamentos de Sociologia e Antropologia	60
Estética I	60	Estética Geral	60
Estética II	60	Estética da música	60
Evolução da Música	60	História da música	60
Folclore Brasileiro I (Disciplinas profissionalizantes)		Cultura Popular	60
<i>Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas I</i>	<i>60</i>	<i>Retirada</i>	
<i>Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas II</i>	<i>60</i>	<i>Retirada</i>	
<i>História da Arte I</i>	<i>60</i>	<i>Retirada</i>	
<i>História da Arte II</i>	<i>60</i>	<i>Retirada</i>	
		História da Música Brasileira	60
		Semiótica da Música	60
Carga horária total	600	Carga horária total horas	540

Também neste núcleo as mudanças ocorridas se caracterizam por retirar disciplinas que tratam de conteúdos mais genéricos em relação às artes, para disciplinas mais voltadas para o estudo da música. Esta ênfase em disciplinas reflexivas musicais não significa um fator limitador, mas antes revela a preocupação em formar um sujeito com capacidade reflexiva, porém com saberes mais aprofundados, inerentes à área de conhecimento onde irá atuar: a música.

4.6.2.4 A Reestruturação das Disciplinas Profissionalizantes para o Núcleo Específico Obrigatório

Nesta reestruturação, a carga horária sofre intensa modificação de 1710 para 960, indicado na Tabela 4 a seguir:

Tabela 4 - Comparação da distribuição das disciplinas profissionalizantes e núcleo específico obrigatório

Observa-se que, para maior visualização das alterações ocorridas, as disciplinas que foram retiradas do novo currículo, estão escritas em itálico e as disciplinas novas em negrito. Neste núcleo, nove (9) disciplinas do antigo currículo foram alteradas, oito (8) foram retiradas e sete (7) disciplinas novas foram acrescentadas.

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA-MÚSICA		LICENCIATURA EM MÚSICA	
DISCIPLINAS PROFISSIONALIZANTES	Carga horária	NUCLEO ESPECIFICO OBRIGATORIO	Carga horária
Técnicas de Expressão Vocal I	60	Expressão Vocal	60
<i>Técnicas de Expressão Vocal II</i>	<i>60</i>	<i>Retirada</i>	
Formas de Expressão e Comunicação Artística I (Oficina de Música)	90	Oficina de música (disciplina optativa)	
<i>Formas de Expressão e Comunicação Artística II (Oficina de Artes Plásticas)</i>	<i>90</i>	<i>Retirada</i>	
<i>Formas de Expressão e Comunicação Artística III (Oficina de Teatro)</i>	<i>90</i>	<i>Retirada</i>	

<i>Formas de Expressão e Comunicação Artística IV (Oficina de Dança)</i>	90	<i>Retirada</i>	
Linguagem e Estruturação Musical I (Teoria Musical)	90	Leitura e Escrita Musical	60
Linguagem e Estruturação Musical II (Harmonia)	90	Harmonia I	60
Linguagem e Estruturação Musical III (Morfologia)	90	Estrutura e Formas Musicais	60
Linguagem e Estruturação Musical IV (Técnicas de integração Ritmo- Som- Palavra)	90	Técnicas de integração Ritmo- Som- Palavra (disciplina eletiva)	
Canto Coral I	60	Canto Coral I,	60
Canto Coral II,	60	Canto Coral II	60
Canto Coral III	60	Canto Coral III (disciplina optativa)	
Técnicas de Musicalização I	60	Fundamentos do ensino da música	
Técnicas de Musicalização II	60	Musicalização pela MPB	60
Prática Instrumental I (Flauta doce)	60	Instrumento melódico I - Flauta doce I (disciplina optativa)	
Prática Instrumental II (Violão/ Piano)	60	Instrumento Harmônico I Violão I /Piano I (disciplinas optativas)	
Prática Instrumental III (Música de Câmara)	60	Prática de Música em Conjunto I (disciplina optativa)	
Folclore Brasileiro I	60	Cultura Popular (núcleo reflexivo)	
<i>Folclore Brasileiro II</i>	60	<i>Retirada</i>	
Regência I	60	Regência	60
<i>Regência II</i>	60	<i>Retirada</i>	
Instrumentação e Orquestração I	60	Arranjos instrumentais	60
<i>Instrumentação e Orquestração II</i>	60	<i>Retirada</i>	
<i>Oficina de Música Experimental</i>	60	<i>Retirada</i>	

		Rítmica I	60
		Rítmica II	60
		Treinamento auditivo	60
		Harmonia II	60
		Recursos digitais aplicados à música	60
		Arranjos vocais	60
		Música Contemporânea	60
Total geral	1710	Total geral	960

Das disciplinas retiradas, destacam-se as oficinas de dança, teatro e artes plásticas, por serem responsáveis em subsidiar e fundamentar o antigo professor de educação artística-música que atuava também nessas áreas na escola. A retirada destas disciplinas demonstra a mudança de paradigma quanto à formação do professor de música, substituindo a formação de um professor polivalente em artes para a formação de um professor específico em música.

Apesar das modificações ocorridas, permeia a comunidade docente e discente algumas questões não totalmente satisfeitas, pois acredita-se que estas oficinas podem cumprir outras funções como a de propiciar aos alunos uma aproximação e trocas entre as linguagens artísticas, além de outras possibilidades educativas, como destacado pelo professor 10:

E acho que o contato do aluno com algumas disciplinas do currículo anterior que é a minha experiência mais extensa, tais como as oficinas de teatro, dança, e artes visuais, além da própria oficina de música que dava outro enfoque, um enfoque mais prático, enfim, fez com que esse aluno ficasse restrito a uma observação só da música. E não funciona assim. A gente nota que as pessoas que tiveram um contato com as outras áreas artísticas têm o que dizer a esse respeito, passaram também por uma experiência estética naquelas áreas. Então o aluno da Licenciatura em Música tem que ampliar seus horizontes, para chegar a ser esse cidadão mais culto (PROFESSOR 10, ENTREVISTA , 2008)

Outra alteração que corrobora para a construção da identidade de um professor de música, está contemplada na modificação das disciplinas Técnicas de musicalização I e II para Fundamentos do Ensino da Música e Musicalização pela

MPB. Observa-se a transcrição da entrevista do professor 13 a respeito de Fundamentos do Ensino da Música:

Na área de Fundamentos assim, o que eu percebo e que eu quero seguir as pistas do ensino de língua, que já passou por tudo isso, tem toda essa história de concepção de linguagem, como é que se ensina a ler, como é que se ensina a escrever, então tem que ensinar o alfabeto, não tem que ensinar alfabeto, tem que partir do mundo, quero seguir essa pista, pra de repente contribuir pra fundamentar melhor os alunos. (PROFESSOR 13, ENTREVISTA, 2008)

Quanto à disciplina Musicalização pela MPB, a sua ementa é clara: “Musicalização a partir dos elementos da música popular brasileira.” Esta mudança evidencia a busca de conteúdos mais pertinentes à atuação do professor de música na atualidade, preparando-o para enfrentar as mais variadas situações, valorizando a música brasileira como meio de musicalização e oportunizando aos alunos (futuros professores) refletir a musicalização sob o prisma de outros conceitos, diversos dos métodos tradicionais.

Quanto às outras disciplinas musicais do antigo currículo, estas estão modificadas no novo curso, mas em nada se perdeu para a formação de um professor mais capacitado. Ao contrário, a inclusão de novas disciplinas musicais, conforme Tabela 4, colaboram para formar um professor com conhecimento mais aprofundado e atualizado com os avanços em música.

4.6.2.5 Da introdução das Disciplinas Optativas

Quanto às Disciplinas Optativas, somente cinco estavam presentes no antigo currículo, porém como obrigatórias, do núcleo Disciplinas Profissionalizantes,(Tabela 4) e as demais são novas, como indicado na Tabela 5 a seguir:

Tabela 5 – Introdução das disciplinas optativas

Observa-se que, para maior visualização das alterações ocorridas, disciplinas novas estão em negrito.

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	LICENCIATURA EM MÚSICA	
Núcleo Disciplinas Profissionalizantes	DISCIPLINAS OPTATIVAS	Carga horária
Formas de Expressão e Comunicação Artística I (Oficina de música	60
Canto Coral III	Canto Coral III	60
Prática Instrumental I (Flauta doce)	Instrumento melódico I – Flauta doce I	60
Prática Instrumental II (Violão / Piano)	Instrumento Harmônico I Piano I	60
Prática Instrumental III (Música de Câmara)	Pratica de Música em Conjunto I	60
	Instrumento melódico II- Flauta doce II	60
	Instrumento melódico III - Flauta doce III	60
	Instrumento melódico IV - Flauta doce IV	
	Instrumento Harmônico I Violão I	60
	Instrumento Harmônico II Violão II	60
	Instrumento Harmônico III Violão III	60
	Instrumento Harmônico IV Violão IV	60
	Instrumento Harmônico II Piano II	60
	Instrumento Harmônico III Piano III	60
	Instrumento Harmônico IV Piano IV	60
	Pratica de Música em Conjunto II	60
	Canto solista I	60
	Canto solista II	60

	Canto solista III	60
	Canto solista IV	60
	Música modal- improvisação	60
	Total geral ofertado	1020
	Total geral obrigatório	420

Mostra-se necessária a oferta de outros instrumentos para atender aos alunos, pois dentre os alunos do curso, muitos são instrumentistas de outros instrumentos não contemplados neste currículo. Outrossim, há um significativo avanço em relação ao currículo antigo, pois eram ofertados apenas dois anos de aulas de instrumento, um ano de flauta doce (2ºano) e no outro (3º ano), com opção entre piano e violão.

As aulas de instrumentos estão inseridas como optativas para que os alunos tenham liberdade de escolha em seu percurso e, ainda, propiciar aperfeiçoamento em seu instrumento ou mesmo iniciar um novo, fornecendo-lhes outras habilidades em sua formação.

Vale ressaltar que na totalização da carga horária ofertada para as disciplinas optativas não está se considerando o desdobramento de Instrumento Harmônico I, II, III, IV que na grade curricular aparece somente como uma disciplina e na prática são duas: Instrumento Harmônico-Violão e Instrumento Harmônico-Piano. Como as disciplinas estão presentes ao longo dos quatro anos do curso aumenta em 240 horas a oferta das optativas para os alunos.

4.6.2.6 Da introdução das Disciplinas Eletivas

Quanto às Disciplinas Eletivas, somente uma delas estava presente no antigo currículo, as demais são novas disciplinas, e escrita em negrito, como demonstra a Tabela 6:

Tabela 6 – Introdução das disciplinas eletivas

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	LICENCIATURA EM MÚSICA	
	DISCIPLINAS ELETIVAS	Carga horária
Linguagem e Estruturação Musical IV (Técnicas de integração Ritmo- Som- Palavra)	Técnicas de integração Ritmo- Som- Palavra	60
	Sociologia da Música	60
	Etnomusicologia	60
	Música e Tecnologia	60
	Carga horária total ofertada	240

Apesar do curso de Licenciatura em Música ofertar Disciplinas Eletivas em sua matriz curricular, os alunos podem buscar disciplinas de seu interesse em outros cursos da instituição ou cumprir como Atividades Complementares projetos de ensino, pesquisa, extensão, eventos, monitoria acadêmica e cursos especiais.

Todos os aspectos apontados na análise da reforma curricular, demonstram que este currículo adentra no paradigma da formação do professor específico de música.

CAPITULO V

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo estão apresentados os dados obtidos com as entrevistas dos professores e alunos do curso de Licenciatura em Musica da FAP, as séries 1LMT, 2LMT, 3LMT e 4 LMT, referente ao ano letivo de 2007.

A partir da análise das respostas dos professores e alunos a cada uma das perguntas foram criadas categorias de modo a constituir grupos visando o pensamento comum àquela questão.

5.1 ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

Questão 1:Qual a sua concepção de um professor de música ?

Observa-se que dos quatorze entrevistados, seis professores (42%) vêem o professor de música como aquele que valoriza o indivíduo, quais sejam os professores 1, 3, 5, 12, 13 e 14. Sete professores (50%) se preocupam com a questão do conhecimento, são eles os entrevistados 6, 7, 8, 9, 10, 11. Um único professor (7%) não respondeu a pergunta, o professor 2.

Assim sendo, as respostas à Questão 1 podem ser categorizadas em:

- *Professor de música que valoriza o indivíduo*

Para estes entrevistados, o professor de música deve possuir como característica prazer e alegria em sua ação educativa e deve ser preocupado com seus alunos. A resposta do professor 3, demonstra essa preocupação: “ele tem que ter uma formação afetiva, musical, para se envolver com a música e com os alunos.”

- *Professor de música detém o conhecimento musical*

Para estes entrevistados, o professor de música deve ter conhecimento musical.

Para os entrevistados da categoria – *professor de música que valoriza o indivíduo* observa-se que há diferentes perspectivas em relação a essa valorização do indivíduo.

Para os professores 1 e 13 o valor afetivo está associado à transformação social e a democratização da cultura musical.

Este aluno tem que ser valorizado como pessoa, enquanto pessoa para ele possa interagir muito bem socialmente e através da música. [...] Porque é importante que este aluno seja um bom crítico social em prol da transformação, que ele traga estes seus valores para a sociedade na crença de transformá-la. (PROFESSOR 1)

O professor 13 destaca ainda a importância de formar professores para atuar no ensino formal.

Então eu penso nesse professor, [...] professor que está saindo de licenciatura em música, tem que estar principalmente ele deve estar preparado para trabalhar com essa grande massa, com a democratização da cultura musical. [...] Eu acho que o curso de formação de professores de música, tem que estar muito mais preocupado em oferecer subsídios para que esse professor consiga atuar na escola, no ensino formal, mais do que numa academia de música, [...] Assim, eu não descarto essa possibilidade no campo de trabalho, mas eu acho que, em termos de concepção de professor de música prioritariamente tem que estar atuando no ensino formal. (PROFESSOR 13)

O professor 5 valoriza a atuação do professor de música na formação da personalidade e de valores.

a música tem um papel fundamental na vida da pessoa, aquele papel primordial enquanto forma de experiência mesmo, de estruturação de personalidade, estruturação de valores, uma coisa fundamental. E o professor de música é a pessoa que pode canalizar, direcionar isso, melhor, porque senão a criança fica sujeita à estimulação social.”

Para o professor 12 e 14 o professor de música é aquele que atua tanto na educação formal como na educação informal, em diversas faixas etárias, auxiliando a desenvolver o potencial criativo das pessoas.

Nas palavras do professor 12: “ o professor de música é aquele professor que vai ensinar a música, tanto pra criança, adolescente, adulto e idoso, e vai utilizar algum tipo de instrumento musical, ou voz para expressar sentimento, cultura, conhecimento.”

E para o professor 14 “professor de música [...] prioritariamente um sujeito que ajuda a sociedade a se pensar no próprio potencial criativo.” Ele estende sua reflexão relatando como tem trabalhado nesta perspectiva com os alunos do curso, “demonstrar como que a formação pedagógica pode ajudá-los a desenvolver estratégias que ajudem-nos com crianças , adolescentes e adultos, a pensar como pessoas capazes de serem instrumentos ou sujeitos de criatividade dentro da sociedade, sobretudo dentro do aspecto musical”.

Para a segunda categoria - *professor de música detém o conhecimento musical*, verifica-se situação similar.

A resposta do professor 11 indica além do conhecimento, interação com outras áreas; “uma primeira construção que ele deve ter claro é de [...] interdisciplinaridade, se é um professor de música ele deve estar aberto aos diversos saberes, tanto no sentido filosófico, quanto no sentido antropológico.”

Para o professor, o professor de música deve ter o domínio da linguagem musical: “o professor de música[...] tem que ter o domínio da técnica e da linguagem.”

Para os professores 10 e 8 o conhecimento musical deve estar associado à didática: “então, um bom professor na minha opinião tem que ter um bom domínio de conteúdo e desenvolver uma didática pessoal satisfatória e eficiente”, são as palavras do professor 10; e para o professor 8 “o professor de música deve ser capaz de conhecer bem, [...] a área da música com a qual que vai trabalhar, tecnicamente, [...] mas também ter a capacidade de saber transmitir isso para os alunos.”

O professor 9 afirma que: “o professor de música primeiramente ele deve ter o domínio da música. Além disso, um bom conhecimento histórico da música, ou seja, conhecer todos os processos sociais da música.”

E para o professor 4: “tem que ter o domínio técnico, mas também tem que ter uma reflexão”

O professor 2 não respondeu à pergunta. Ele está preocupado com o pouco fazer musical das pessoas: “uma das minhas preocupações é que as pessoas estão

vivendo bem sem música, a música não é importante para essa sociedade, [...] é uma pergunta que hoje eu não poderia responder, estou encontrando bastante dificuldade em quebrar esse ciclo.”

Questão 2: Este currículo atende à formação de professor imaginada por você?

Em resposta a esta questão, três professores (22%) consideram que o currículo atende à formação do professor de música, identificados como 3, 5 e 11. Dois professores (14%) consideram que o currículo atende em parte à formação, identificados como 1 e 14. Cinco professores (36%) afirmam que não atende à formação desejada, são eles os professores 2, 6, 9, 12 e 13. Dois professores (14%) não responderam diretamente a questão, os quais foram identificados pelos números 4 e 10. Para os professores 7 e 8 (14%) a pergunta não foi formulada.

Com base nestas observações, organizou-se quatro categorias para esta questão: *atende*, *atende em parte*, *não atende* e *não respondeu*.

Para a categoria – *atende*

O professor 3 considera o currículo atual mais aberto do que o anterior, mais tradicional. “Agora ele é um currículo mais aberto, com possibilidades do aluno se encontrar nas disciplinas”

O professor 5 afirma: “Eu conheço muito pouco do currículo, mas o que influencia muito mais é o professor, do que o currículo em si, porque o currículo foi pensado por um grupo, então ele tem que atender. O que vai determinar mesmo é o professor em sala de aula, é o trabalho com os alunos.”

A afirmativa do professor 11 é contundente, destacando a produção do conhecimento.

Eu acompanhei a formação desse currículo, as diversas tentativas, eu acho que esta última agora é a tentativa mais dialogada e eu acredito que ele atende, em princípio atende, acho o que vai nos justificar essa reciprocidade de que realmente, foi, diríamos assim, eficaz, no sentido de obtermos resultados bons, alunos e professores, o curso em si, acho que é ele ser sido colocado em prática. Tem um perfil bom, tem uma questão prática muito desejada pelos alunos e atende uma questão básica do ensino superior que é o conhecimento, a produção do conhecimento, o diálogo do conhecimento. (Professor 11)

Para a categoria - *atende em parte*, os professores possuem pontos de vista diferenciados.

Para o professor 1, a matriz curricular é boa, mas a operacionalização do currículo é individual, depende do professor e falta integração entre as áreas.

Como foi uma transformação curricular e foi pensada para isso, ele atende em parte. As disciplinas dependem da metodologia do professor, se o professor é crítico, se ele é democrático. Porque em si, a grade curricular é boa, mas como é operacionalizada esta grade curricular, como ela se torna vida no cotidiano da instituição, isto até é mais importante do que a própria grade curricular. Então, a meu ver faltaria uma integração entre as áreas, assim uma certa interdisciplinaridade. (PROFESSOR 1)

Para o professor 14, o currículo atende em parte, pois falta pensar na parte pedagógica do início ao fim do curso. Este professor mais do que falar do currículo em relação ao professor imaginado por ele, se refere ao currículo na formação dos alunos do curso de licenciatura.

Os nossos alunos da licenciatura, eles saem daqui com uma boa formação em termos musicais, sem dúvida nenhuma. [...] nós ainda não utilizamos o potencial pedagógico que o curso de licenciatura deveria ter, [...] Nós poderíamos pensar a formação pedagógica do início ao fim, [...] para ser educador musical, precisa de formação pedagógica.

Para a categoria – *não atende*, há diferentes justificativas para tal posição, como segue:

O professor 6 julga o currículo tradicional.

O nosso currículo não atende [...] porque o mercado está absorvendo outro tipo de coisa, está procurando outros conceitos de música, e que a gente não atende se for pensar bem. Nós atendemos é claro a música tradicional, [...] e tem um interesse cada vez menor visando esse tipo de música. [...] E não é uma questão de mercado, é uma questão de cultura, a cultura avançada.

O professor 12, apesar de considerar que o currículo não atende, não justificou sua resposta, outrossim no decorrer da entrevista aborda outras questões. “Eu acho que não, primeiramente eu vejo na questão da psicologia que é matéria

que eu leciono, eu tenho um ano só de psicologia. Em um ano eu não consigo falar de toda questão da educação, toda a questão do desenvolvimento. “

Para o professor 9 o currículo não atende, atribuindo este raciocínio a questões inerentes à formação do aluno.

“Olha não sei se pelo currículo ou pela resposta que os alunos têm, eu vejo que em termos de resultado, não atende isso. [...] Eu penso que um dos problemas básicos vem da má formação que se dá nos níveis anteriores. Então, o aluno sai do primeiro e segundo grau para entrar no ensino superior sem a menor perspectiva do que vem fazer. Então ele vem muito mais pelo nome do curso, música[...], música deve ser muito legal, e ele não encara isso com uma dedicação, num plano científico de estudo.

A resposta do professor 13, apesar de considerar que o currículo não atende, não justifica claramente a sua negativa.

Eu acho que não, porque se pensar em um currículo como um papel escrito, que já não é mais assim que se pensa em currículo [...]se pensar num currículo vivo, que depende da concepção das pessoas, nós não temos um curso que prepara, porque pra isso, cada fala do professor, cada momento de sala de aula, deveria estar contemplando esse projeto do professor que é pra atuar com turmas, com crianças, com adolescentes, com adultos, mas sempre pensando em um processo de educação musical. [...] Essa forma de tornar vivo esse conhecimento acho que falta como tônica do projeto do curso.

O professor 2 afirma que não atende porque não acredita que este currículo forme professores capacitados para levar à comunidade vivência musical.

Eu não saberia, [...] quantas pessoas formadas deveriam ter uma sensibilidade, o cuidado para pensar sobre este problema que eu pus, aqui. Felizmente quando eu chego no quarto ano, eu tenho algumas pessoas duas, três pessoas no máximo que sim estão preocupadas, o que eu vou fazer, como eu vou me colocar, que tipo de arte eu devo fazer pra servir de exemplo, de estímulo, prá esse grupo grande, é um contingente imenso de pessoas que não ouve música, que não toca música e que não compõe música, tem esse pedaço do bolo imenso e eu tenho colocado que é com estas pessoas que o professor, o profissional da música vai trabalhar. Eu sempre fico pensando se nós vamos dar conta de chegar ali,, [...] , falar bem, agir bem, [...] , eu tenho visto que não.

Para a categoria – *não respondeu*

O professor 4 argumenta que não respondeu, pois não conhece tão bem o currículo, mas que busca discutir com os colegas do curso.

O professor 10 não respondeu à questão diretamente, pois entende que o currículo depende da ação educativa dos professores.

A questão 3 foi formulada a partir da concepção a seguir: Existe uma concepção expressa por escrito que é “oferecer a sociedade profissionais atuantes no ensino de música e que, além de capacitados em reconhecer o contexto sócio, político e cultural, apresentam o potencial reflexivo e crítico, próprio das transformações.” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2006 p.5)

Questão 3 - Este currículo atende à formação do professor com formação específica, reflexivo e pesquisador?

Dentre os 14 professores entrevistados, dois professores (14%) consideram que o currículo atende à formação do perfil do professor de música, referido no projeto pedagógico do curso, identificados como 3 e 11. A maioria dos entrevistados, nove,(64%), afirmam que o currículo atende em parte o perfil proposto, são eles, os professores 1,2,4,5,6,7,8,13 e 14. Dois entrevistados (14%) afirmam que o currículo não atende, os professores 9 e 12 e um entrevistado (7%), o professor 10, não respondeu diretamente a pergunta.

As categorias que podem ser destacadas das respostas a esta questão são: o currículo *atende* a esta formação, *atende em parte*, *não atende*, *não respondeu*.

Para a categoria – *atende*.

O professor 3 afirma que : “eu acho que atende, nós percebemos isso até, eu posso dizer na minha disciplina que os alunos se interessam por pesquisa, questionam, perguntam, trazem o conteúdo, no meu caso a história, para os dias atuais “.

O professor 11 acredita que é o momento de uma nova revisão do currículo, pois o mesmo foi implantado em 2003

Eu acho que em princípio sim, acho que ele atende. Acho que uma questão que a gente vai chegar o momento de dialogar ainda, as proximidades de certos saberes como a cultura popular, a

etnomusicologia, folclore.[...] Eu acho que são questões que são legais para serem vistas, depois de um período que foi feito a revisão, (curricular) e que o alunos tiveram aulas, participaram desse projeto, aí você tem um segundo momento de revisão. (PROFESSOR 11)

Para a categoria - *atende em parte*

Os professores apresentam argumentos diferenciados, para o mesmo posicionamento.

O professor 1 afirma:

Este currículo pode atender o professor formador, transformador [...], mas o currículo do pesquisador ainda não, porque nos falta digamos uma disciplina de pesquisa especificamente. Apesar de que o enfoque deste currículo na pesquisa é relacionado em sala de aula principalmente ao projeto de estágio. [...] Deveria sim ter uma disciplina de caráter monográfico.

O professor 7 ao discorrer sobre a formação do professor pesquisador, estende seu olhar para os outros cursos de licenciatura. Também sugere soluções para o alcance dessa formação. Vejamos:

O profissional, o reflexivo, quer dizer, o domínio da linguagem na primeira, e a reflexão na segunda, eu acho que o currículo tem condições de dar conta. A terceira que é pesquisador, aí é uma outra história. Porque aí a discussão é mais complicada. [...] os cursos de formação de licenciatura, aí realmente entra numa questão filosófica de política pública e nacional. [...] nesse outro (pesquisador) ainda acho que está se encaminhando, porque ele teria que ser modificado, por ex colocar disciplinas de pesquisa científica dentro do currículo.

Para os professores 2 e 6 o currículo está atendendo as pessoas que trabalham com ele, mas tem dúvidas se atende a sociedade.

Para o professor 2 : “Eu não tenho certeza se o currículo que nós temos vai atender a sociedade lá fora. A gente forma um profissional relativamente bem, [...] Eu vejo como se esse currículo estivesse atendendo a gente enquanto comunidade nossa.”

O professor 6 considera que: “eu acho que ele atende, [...] a gente só vai saber se atende mesmo só a daqui a dez anos. [...] A gente tem uma construção de um currículo idealizado por nós, baseado naquilo que a gente teve de verdade. Provavelmente a gente vai gerar uma retroalimentação disso e fazer uma nova proposta.”

Os professores 4 e 8 vincularam esta formação com a função social do professor. Para o professor 4, o curso atende parte técnica e reflexiva e reflete sobre a transformação social. “Acho que o curso consegue trabalhar com essas duas áreas, mais reflexiva e mais técnica. Se isso possibilita que o aluno consiga uma transformação social, acho que é uma questão que depende muito de cada um e de uma inserção dele na sociedade.”

O professor 8 aborda a questão da função social na formação do professor de música, como segue:

Olha, a proposta do currículo com este olhar crítico, social, é muito bom, muito bonito e acredito eu, que o caminho deveria ser por esse mesmo. [...] eu acho que todas as artes, elas são fruto de uma sociedade, elas cumprem um papel social na sociedade como um todo e esse aspecto deveria se trazer de volta até, mostrar que de fato a música, tocar música, tudo isso é bom, tocar bem melhor ainda, mas que ela tem um propósito na sociedade.

O professor 13 destaca a pesquisa dos professores do curso: “Enquanto grade, senão atende está muito próximo de atender. [...], a importância da pesquisa dos professores, se cada um tiver essa concepção [...] e aprofundar na sua disciplina vai encontrar lá seu caminho para ter as respostas.”

Para o professor 14: “[...] Então esse desafio de formar um professor reflexivo, crítico, nós não temos ainda no geral, não é ação de um só professor, é a ação de todos os professores, para levar a formar esse cidadão crítico.”

O professor 5 justifica abordando a questão da identidade cultural

A FAP está se encaminhando nesse sentido sim, porque eu vejo aqui toda uma preocupação mais com a música popular. [...] Não se preocupa com uma música que se pensa como ideal para se inscrever nas pessoas. [...] Há o respeito pela identidade cultural

respeito pelo que essa pessoa traz que propicia esse tipo de reflexão.

Para a categoria – *não atende*.

O professor 9 afirma:

Pois é, como eu estava dizendo na minha colocação anterior por alguma razão, não. Aí nós teríamos que parar para averiguar. Se a razão está no plano do docente que não está puxando pra isso, ou se está na resistência do alunado em atender nessa perspectiva [...]. Efetivamente eu vejo que os alunos saem sem esse resultado, ou seja, sem atingir esse pressuposto, por alguma razão.

O professor 12 justifica: “Não, eu acho que não. Eu acho que essa questão, pesquisador até pode, mas reflexivo, eu não vejo isso, o aluno assim, crítico.”

Para a categoria – *Não respondeu*.

O professor 10 não respondeu diretamente a pergunta formulada, mas apontou aspectos que julga relevante para a formação de um professor crítico e reflexivo e sua atuação na escola.

Eu acredito que a fundamentação filosófica e estética tem que ser mais fortalecida, porque se gente quer um cidadão atuante, crítico, criativo, com condições de encontrar novas soluções para a problemática do ensino de música nas escolas públicas ou particulares, de algum lugar tem que sair essa reflexão. Além de um embasamento filosófico e estético, quer dizer ele tem que ter uma prática musical constante nos quatro anos, [...] O aluno da Licenciatura em música tem que ampliar seus horizontes, para chegar a ser esse cidadão mais culto, [...] , tem que ter uma fundamentação mais cuidadosa, para exigir também desse profissional uma postura mais crítica, mais inteligente, senão ele fica falando só do seu universo. O primeiro campo de trabalho são as escolas, que é a formação que a gente dá para as licenciaturas.

Questão 3AB. Até que ponto o novo currículo é inovador em comparação ao antigo curso de Educação Artística? A modificação da matriz curricular garante a legitimidade de formar um novo professor de música?

Respondendo a questão 3AB , dez entrevistados, (72%) afirmam que o currículo é inovador em relação ao antigo curso de Educação Artística, identificados como 1,2,3,4,5,7,8,9,11,14. Dois entrevistados (14%) afirmam que não é inovador, os professores 6 e 13 e dois professores (14%) identificados como 10 e 12 não responderam diretamente a pergunta

As respostas da Questão 3AB podem ser assim categorizadas: *inovador*, *não é inovador* e *não respondeu*.

Para a categoria – *Inovador*. Os professores apresentam argumentos e motivos deferentes para considerar o currículo inovador.

Para o professor 1: “Sim, o nosso currículo avançou muito, no sentido da multidirecionalidade, da multiculturalidade, da flexibilidade, avançou bastante principalmente por causa das disciplinas optativas.” Para segunda parte da pergunta o professor 1 argumenta que sim: “eu acho que sim, porque eu já sinto a diferença. [...] Creio que seja devido a esta flexibilidade e enfoque de concepção teórica deste novo currículo”

Para o professor 2:

O currículo foi muito feliz, porque todo o material é voltado pro pensar o musical per se, não tem nenhum tipo de divagação, não tem estudo comparativo com outras artes.[...]Eu sinto às vezes em mim uma limitação por não poder focar exclusivamente em um objetivo musical, falar daquilo ali especificamente. Eu tive formação polivalente e tinha um trabalho permanente de comparação entre a linguagem musical, a linguagem plástica, o teatro sempre ali envolvido.

Para o professor 3 o currículo é: “Muito inovador. Era um curso assim, um pouco restrito, que não atendia as necessidades fora, quando o aluno ia à sala de aula”. Na segunda parte da pergunta comenta : eu acho ainda o nosso curso teria que ter mais disciplinas de cultura musical, para ser professor ele precisa ter cultura musical”.

Para o professor 4 : . “Eu noto que os alunos se dedicam mais às outras áreas, não estão tão centrados na questão só do instrumento, eles procuram ler mais textos, discutir outras questões pertinentes à música”. Respondendo a segunda parte da pergunta o professor 4: “Eu acho que sim , não está tão geral o currículo, pontuando mais essa questão. [...] É mais por conversar com os alunos, essa conversa mais informal que eu percebo o interesse mais delimitado na área de música e não nas artes em geral.”

O professor 5 relaciona o currículo com o respeito à identidade dos alunos. “Sim ele traz isso, ele traz esse respeito por quem eles são e a partir disso eles vão trabalhando, construindo.” Para a segunda parte, o professor não respondeu justificando que não tinha estudado suficientemente o currículo: “eu não estudei profundamente isso, eu prefiro não dar chute”.

O professor 7, discute como inovador a mudança do curso de educação artística para a licenciatura específica. “A instituição já sabe o que ela quer formar, uma pessoa, uma linguagem específica, sem um ranço que existia anterior, que vem desde a reforma de ensino da época do regime da ditadura militar, criou certos cursos como se fosse assim, gerações.”

O professor 8 :

[...] A proposta eu acho, do currículo pode ser ótima, eu concordo com essa idéia mais ligada ao social. Mas eu acho que depende muito da maneira como os professores fazem os vínculos das disciplinas para seguir esse viés, esse projeto. Então eu acho que depende muito do professor em sala de aula.

Para o professor 9 : “eu considero que ele é preferível ao antigo. Eu nunca achei uma boa alternativa os cursos de educação artística de formação genérica, como eles eram antes, que tinham uma área de especialização que na verdade, não especializava efetivamente.” Sobre a segunda parte da pergunta o professor 9 argumenta que só a matriz curricular não é suficiente para a formação do professor: “primeiro eu não acho que o estar estabelecido documentalmente resolva o problema. Eu penso que todos nós, professores, teríamos que estar refletindo sobre essa questão e continuamente se renovando para conseguir atingir tais objetivos”.

Para o professor 11 é inovador pois: “ eu acho que ele está inovando porque ele está apostando num diálogo mais próximo entre as práticas musicais e os saberes sobre práticas musicais.” Em resposta à segunda parte o professor 11 afirma: “eu acredito que não só pela matriz, pelo que oferece o currículo, eu acho os alunos também estão mais dispostos do que antes”.

Para o professor 14 o currículo avançou:

Eu acho que mudou, na minha concepção, eu falo sempre isso para os alunos e mudaram algumas coisas pra melhor. [...] .A gente percebe até no diálogo com os alunos, como eu não sou músico então, e dou uma disciplina pedagógica que é de formação geral, nós temos que estabelecer esse diálogo e deixar que em alguns momentos que os alunos venham e nos digam de suas expectativas do que entendem das questões da música; a gente percebe que o avanço saiu daquela preocupação que nós tínhamos, do currículo da formação de clínico geral.

Para a categoria – Não é inovador:

O professor 6 responde diretamente : “não eu não acredito da idéia que ele seja inovador, ele se propõe. “

O professor 13:

Ainda não. Caminha-se pra conseguir, se vai conseguir também não sei, mas caminha-se pra isso. Mas ainda tem uns pontos frágeis em lugares que são decisivos, no estagio é frágil, porque tem problemas da ordem da estrutura do estágio.[...]. Pra isso tudo a gente tem que estudar muito, a gente tem que ter assim, acho que as pessoas se exporem mais, um pouquinho mais naquilo que estão realizando. Existir mecanismos institucionais que façam com que as pessoas se exponham dentro do curso.

Para a categoria – *Não respondeu.*

O professor 10 também comenta sobre as oficinas e aponta a distância entre a formação e a aplicação dos conteúdos do futuro professor na sala de aula.

O professor 12, não responde diretamente à pergunta e comenta sobre a presença das oficinas na formação do professor de artes.

Questão 4. Você concorda com a filosofia da matriz curricular ou tem uma opinião divergente?

Observa-se que esta pergunta tem relação com o perfil de professor proposto, pelo projeto pedagógico (pergunta 3)

Dos 14 professores entrevistados oito professores (57%) concordam com a filosofia da matriz curricular, são eles, os professores 1, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12 e 13. Um entrevistado (7%), o professor 3 não concorda e um entrevistado (7%), o professor 14, não respondeu; para os professores 2, 4 e 7 (21%) a pergunta não foi formulada.

A Questão 4 pode ser assim categorizada: *concorda, não concorda e não respondeu*

Para a categoria - *concorda*.

Os professores 1 e 12, ressaltam o perfil do aluno, futuro professor. Suas respostas, respectivamente. “Concordo, este é o perfil dos sonhos. Eu acredito, porque um aluno transformador, um aluno de espírito crítico é tudo o que nós precisamos no país neste momento, nas nossas escolas” e “É importante ter um professor crítico, professor que crie, que pesquise, que traga novas informações.”

Os professores 5, 6 e 9 opinam sobre a concepção do projeto pedagógico. Professor 5: “eu não participei da elaboração do projeto pedagógico mas concordo inteiramente com a concepção”. “A proposta é boa. A base filosófica é uma realimentação”. (PROFESSOR 6) e para o Professor 9: “ Não vejo nada que entre em conflito com os meus princípios.”

Os professores 10 e 11 se referem à concepção como base para a formação docente. Professor 10: “totalmente. [...] Então, [...] não é só um novo currículo, é um compromisso, formar bem os professores.” Professor 11: “ com certeza, para ele ser professor, para ele lidar com a docência, com certeza.”

O Professor 8 se refere a função social da arte que esta concepção traz. “Sim. Eu acho que faz tempo que já deviam ter percebido que toda arte, ela sai de uma sociedade e ela, é feita pra cumprir um papel e dar respostas a uma sociedade também.”

A professora 13: “Eu concordo, enquanto ementa do projeto.”

Para a categoria - *não concorda*

Para o Professor 3 : “Eu acho que o nosso curso está se encaminhando prá isso, teria que verificar se não poderia abrir mais, dar mais abertura em algumas outras áreas.”

Para a categoria - *não respondeu*

Para o professor 14: “É fundamental procurar formar cidadãos críticos, reflexivos, com as suas especificidades, mas a pergunta que eu faço é o que nós precisamos definir melhor o que é formar cidadãos críticos, o que é formar alguém reflexivo.”

Questão 5 . Entre as concepções: escola tradicional, escolanovista, tecnicista e progressista, qual a sua concepção? Qual a implicação na formação do professor de música?

Respondendo à questão 5 , nenhum entrevistado (0 %) aponta a concepção tradicional. Dois entrevistados (14%) escolhem a concepção escolanovista, são eles os professores 3 e 14. Nenhum entrevistado (0%) escolhe a concepção tecnicista (0 %). Cinco entrevistados (35%) se consideram afinados com a concepção progressista, os professores 1, 6, 7, 8 e 10. Quatro entrevistados (28%) escolhem outras concepções, os professores 2, 5, 12, 13 e três entrevistados (21%) não seguem nenhuma concepção em especial, os professores 4, 9 e 11.

As respostas à questão 5 podem ser categorizadas em: *escolanovista, progressista, outras concepções e nenhuma concepção*.

Para a categoria – *escolanovista*

Os professores 3 e 14, apontam autores diferentes como orientação de sua escolha. O professor 3 afirma:

Eu entro mais na escola nova, do Anísio Teixeira e eu percebi que aquele ensino que eu tive, ele não tinha muita razão de ser, autoritário, a gente passava o conhecimento e o aluno recebia

prontamente. Então eu comecei ver que essa troca, essa afetividade, convivência com o aluno traz um conhecimento que fica muito mais enraizado na vida do aluno.

Na segunda parte da resposta o professor 3 afirma que o aluno vai se identificar com o professor, assimilando não só conhecimento, mas a pessoa do professor. “o professor também além do conhecimento e competência, a maneira dele ver o aluno, ver o curso, e de conduzir, ele favorece também a formação do aluno, nesta formação está a visão do professor tem do curso, da disciplina, que vai fazer com que o aluno também assimile isto.”

E o professor 14:

Eu sou professor da Escola Nova no sentido Deweyliano, de Dewey, já faz um bom tempo. [...] a minha concepção pedagógica de escola, de educação, é uma concepção liberal, no sentido Deweyliano. Dewey vai demonstrar que o aluno tem que aprender com liberdade, [...] Nós devemos recusar o autoritarismo da escola tradicional temos, mas não significa que nós não devemos criar princípios de autoridade que sejam compatíveis com a Educação Nova.

Para o professor 14, num curso de formação há implicação da concepção na formação do professor:

Eu tenho convicção que faz porque veja bem, eu sou historiador de formação e pedagogo por opção. E um dos pressupostos pedagógicos que eu levo sempre em consideração é que a educação é uma ação intencional que visa influenciar o comportamento, a forma de ser, de pensar, de agir das pessoas, isso num conceito filosófico. Está implícito aí, está claro aí que não se pensa em formar o indivíduo que não seja para algo que não seja produtivo para ele e para a sociedade. E como ela é uma ação coletiva e social, ou social, dependendo do conceito que a gente queira utilizar, da concepção também, como ela é uma formação social, se ela não é pensada socialmente, de forma intencional, na concepção que eu tenho de educação, ainda que possamos ter professores do mais alto padrão de qualidade nós podemos não chegar a formação de um profissional com uma linguagem, com alguns requisitos básicos para atuar dentro da sociedade.

Para a categoria-*progressista*

Os professores 6 e 10, não apontam nenhum autor em especial.

O Professor 6: “pretendo participar de uma escola progressista, eu tento ser um progressista” e a implicação na formação: “eu acredito que sim, eu estou sempre perguntando para os alunos, vou fazer questão que eles perguntem também, é o meu modo de ser.”

O professor 10 considera-se progressista “por me abrir mais oportunidades de criar novos caminhos” e em relação à formação destaca “se ele (o professor) não souber por onde ele quer caminhar, aí é que vem o embasamento filosófico”.

Os professores 1, 7 e 8, consideram-se progressistas a partir da concepção histórico-crítica.

Professor 1: “é o currículo dentro da concepção progressista, principalmente a partir da concepção teórico-crítica”. Relacionando sua concepção com a formação do professor, o professor explica:

Os alunos constroem o conhecimento junto com o professor. O professor fica mais no papel de um orientador, de novo a importância da pesquisa. Fazer as leituras das experiências dos outros colegas e a leitura de mundo através do conteúdo novo que vem e com isso ele vai se transformando e à medida que ele vai se transformando ele vai transformar a escola pública ou a escola particular. Falo escola pública porque a gente focaliza com muita importância a escola pública, pois são das pessoas que estão realmente precisando de uma educação de melhor qualidade

O professor 7 afirma:

Eu parto da concepção, a partir da concepção do Saviani, embora eu não a considere perfeita e tenha críticas, mas acho assim, pra realidade brasileira, ela se aplicava muito bem e em alguns pontos ele se aplica mesmo. [...] ele resgata uma coisa, que é importantíssima e que foi desvirtuada ao longo do sec. XX que era a ênfase do domínio do conteúdo pelo professor. E claro, a ênfase da necessidade da transmissibilidade da maneira mais perfeita possível do conteúdo para o aluno, [...]a base, [...] do que seria o ensino-aprendizagem que é justamente você ter o conteúdo, e ter as condições melhores, mais perfeitas possíveis de transmiti-lo e possibilitar a esse aluno, apreendê-lo. Porque senão, se você não

tem a questão do conteúdo como centro, acho difícil justificar a própria prática educativa.

Quanto à implicação na formação o professor 7 argumenta que o futuro professor deve ter o domínio do conteúdo.

Então a responsabilidade da instituição na formação do domínio da linguagem, [...] por parte desse futuro professor é fundamental. A outra questão é, se este professor, é competente, é uma questão mais pedagógica. As duas coisas estão casadas. Tanto o domínio conteudista, quanto a competência desse profissional de poder transmitir essa habilidade.

Para o professor 8: “foi interessante você mencionar as categorias que o Saviani utiliza. [...] Então encontrar um meio termo de fato como ele pretendia, puxando de um lado, tentando achar um meio termo, eu acho também importante”.

Para a categoria - *outras concepções*

O professor 13 embora revele uma aproximação de sua concepção com Paulo Freire, sua ênfase está na concepção dos estudos da linguagem.

Eu tinha ressalvas em relação ao Saviani, até pelo próprio posicionamento em relação à psicologia, uma certa resistência, então Vygotsky, Baktin, essa outra vertente, que vem da psicologia e dos estudos da linguagem que vão considerar muito mais o indivíduo. Então eu acredito que em termos de filosofia eu esteja muito mais próxima de Paulo Freire, por uma questão de aproximação com a questão da linguagem da minha formação, então a gente sabe que Paulo Freire está próximo de Baktin, que está próximo de Vygostki, que estão mais próximos da minha formação.

Respondendo a segunda parte da pergunta, o professor relaciona com a o processo interacionista. Nas palavras do professor 13:

Quando os alunos não correspondem como eu esperei, eu vejo a minha parcela, não de culpa, mas de responsabilidade nesse mal entendimento que se deu, eu não vou ser absolutamente rigorosa, nunca só pensado no lado do aluno, se eu for rigorosa com o aluno, eu vou ser comigo também, eu tenho uma parcela também nisso

que aconteceu.[...] Eu sempre estou me avaliando, eu sempre estou procurando uma chance independente do processo, do procedimento legal, [...] Esta postura de você pensar em coisas que às vezes não são muito pensadas. Os alunos estão tendo notas muito baixas, culpa só do aluno, culpa da metodologia que o professor está utilizando. Daí isso é uma postura, interacionista, você pensar sempre o que o outro está enxergando de você também, não só o que você está enxergando do outro. Não é uma relação que só é ida e volta, é um processo interativo.

O professor 2 indica Paulo Freire e Augusto Boal como base de sua concepção. Sua resposta:

Eu diria que se eu tivesse que me posicionar qual é o cara na minha vida é Paulo Freire, junto com Augusto Boal do teatro. Sempre foram duas pessoas que sempre me chamaram muito a atenção. Eu sempre procurei pensar neles como condutores do meu processo didático.

Quanto à implicação na formação do professor de música o professor 2 afirma que:

Eu penso neles (Freire e Boal) em termos de processo criativo de fazer que a educação, se é que a gente pode dizer que educa alguém, eu me coloco como uma propositora, eu faço propostas. Eu acho que o que eu tirei desses dois caras é bem isso, você ter escopo suficiente para fazer uma proposta a alguém e o meu procedimento tem que ser bem destacado porque senão as propostas vão para o espaço”.

O professor 5 segue a linha tradicionalista e Vygotski:

Eu acredito assim que o professor quando ele está em sala de aula, no contato com os alunos, é que ele tem que procurar entrar nessa linha do Vygotski, procurar trabalhar na construção, junto com seus alunos, construindo conhecimento. Em termos de cobrança, de participação, de responsabilidade dos alunos eu vejo que a gente está entrando em uma coisa muito permissiva, onde aí a gente acaba deixando de formar o perfil de um profissional. Então eu vejo assim, que na construção do conhecimento tem que ser de um jeito, agora na hora da cobrança e da responsabilidade eu já sou mais tradicional, até porque eu preciso de um professor que vai dar conta de assumir seus compromissos com seus alunos no futuro.

Na segunda parte da pergunta, o professor aponta mais a relação de responsabilidade com os alunos.

Eu acredito que sim, por isso que eu enfrento esse estresse de final do ano de não aprovar aluno que esqueceu de fazer o pedido de segunda chamada no segundo bimestre. É assim que eu penso, porque eu tenho responsabilidade, então eu prefiro dar duro no aluno do primeiro ano. Tem que já no primeiro ano da faculdade pensar nesta formação, mas não é fácil.

O professor 12 considera que cada concepção traz contribuições, afirmando: “a gente estuda os tipos de escola, a escola tradicional, a escola humanista, a escola sociocultural de Paulo Freire. Eu acho que todos os tipos de escola sempre têm coisas positivas e coisas negativas.” A segunda parte complementa: “eu acho que deveria (o aluno) conhecer os vários tipos de concepção. [...] têm que conhecer melhor para poder utilizar. Porque numa escola religiosa como é que vai ser, numa escola totalmente sociocultural como é que vai ser?”

Para a categoria- *nenhuma concepção*

O professor 4 aponta a reflexão e a autonomia do aluno como base em sua filosofia. Em suas palavras:

Eu não sigo especificamente uma escola. Eu acho interessante essa questão do Paulo Freire, tem essa troca, tem uma responsabilidade social também, de uma construção do conhecimento. Mas por outro lado também, eu acho importante, critérios mais rígidos em algum aspecto também de cada área do conhecimento, porque nós estamos formando um profissional ele tem que atingir determinados tipos de conhecimento. Agora uma escola específica eu não sigo. Eu penso mais na questão reflexiva e tento dar uma autonomia para o aluno, mas o aluno também teria que assumir uma responsabilidade em relação à seriedade de sua formação.

Na seqüência da resposta “eu acho difícil que tenha só uma visão de curso por que cada profissional tem uma formação diferente, o importante é que haja um diálogo entre as disciplinas do curso.”

O professor 9 prioriza a questão da tecnologia.

Eu nunca me aprofundei nas questões metodológicas dessas escolas [...], eu tenho um veio direcionado a uma preocupação com a inserção tecnológica. Eu não vejo a tecnologia pela tecnologia, como se fosse um modismo. O meu pensamento é, que a incorporação de novos recursos tecnológicos podem nos ajudar a pensar novas possibilidades musicais. Agora, com tudo isso, a minha visão de educação continua muito preocupada com o indivíduo, ou seja, eu não boto a máquina na frente, mas eu boto o indivíduo na frente e digo, olha esse computador, por ex. pode ser a nova caneta para você escrever as suas partituras.

O professor 9 discute a avaliação do desenvolvimento do aluno:

Eu tenho uma conduta do ponto de vista da avaliação, onde eu espero um envolvimento. Pra mim, a avaliação não é um dado numérico, mas é muito mais importante o grau de desenvolvimento de um indivíduo do que, digamos assim, uma graduação atingida por um pressuposto a priori. [...] Pra mim a avaliação tem essa conotação, não é aquela antiga, digamos, medieval.

E o professor 11 aponta o diálogo dos saberes e a interdisciplinaridade.

Acho que é significativo, principalmente pela forma como, pelo modo de ser do mundo hoje, da vida, das relações hoje, eu acho que os saberes, eles precisam estar dialogando [...] Em tudo o que eu faço e o que eu vivo, tem coisas, tem saberes de diversas áreas, eu acho isso, dialogar sobre isso é muito mais difícil do que aceitar uma e ponto final. O professor da FAP trabalha, eu acho que ele está muito mais no campo interdisciplinar do que no campo dogmático.

Questão 6. Você acha que falta no curso criar uma identidade?

Dos 14 entrevistados, sete professores (50%) afirmam que sim, que falta uma identidade do curso, são os professores 2,5, 8, 9,12,13 e14. Um professor (7%) afirma que já existe um perfil, o professor 1; e um professor (7%), o professor 6 não respondeu diretamente a pergunta. Para os professores 3, 4, 7, 10 e 11(35%) essa pergunta não foi realizada.

A Questão 6 pode ser assim categorizada: *sim, não e não respondeu*.

O professor 2: afirma que a identidade do curso é importante para todos. “Todos nós estamos indo buscar essa estrutura, essa configuração para o curso. Acho importante ter um nome ou um conjunto de nomes sim para a gente talvez falar a mesma língua, é importante.”

Os professores 5 e 9 consideram que o delineamento do perfil do curso é relevante e apontam suas conseqüências. O professor 5 afirma:

Eu acho interessante. E isso faz o diferencial inclusive no aluno na hora que ele vai escolher, fazer o vestibular..Eu escuto muito isso quando acontece a Oficina de Música, porque é em janeiro e em duas etapas, as coisas de voz principalmente que eu vou assistir, nas duas etapas, tanto do clássico,quanto do popular. Na Oficina de Música tem uma troca muito grande as pessoas realmente falam isso, eles acabam dizendo assim, a FAP é popular, eu deduzi assim. Eu acho que isto é muito importante, muito importante mesmo para construir, para solidificar um perfil, porque isto vai para o Brasil inteiro, porque as trocas acontecem.

O Professor 9:

Falta um perfil, claro. Esse perfil acaba sendo reconhecido como a identidade da instituição. Então digamos assim, , seria muito possível que viessem alunos de outros estados do Brasil para fazer o curso de Licenciatura em música da FAP, porque ele direciona para determinados resultados que me interessam profissionalmente, aquele aluno que tivesse um mínimo de clareza, reconheceria este perfil. Hoje com essa carta de intenções que a gente tem não há um perfil estabelecido, não por culpa da carta, mas falta processo de unidade de pensamento mesmo que determina esse perfil

O professor 8 argumenta que o perfil vai depender da linha institucional e recomenda que esta esteja atendida com a realidade atual.

Eu acho que vai depender da linha que a instituição adota, mas se for uma linha que tenha uma certa flexibilidade para permitir até que se traga este ou aquele elemento desta ou daquela visão sempre enriquece. Então eu acho que uma linha de fato que permitisse o que é bem próprio de hoje em dia essa pluralidade de olhares, eu acho que acaba enriquecendo, porque permite as pessoas até segundo seu temperamento e sua maneira de atuar, se direcionar para esta ou aquela diretriz.

O professor 12 aponta as contradições presentes no curso

Eu concordo, acho importante, mas não adianta nada nós termos uma filosofia progressista aqui enquanto nós temos professores [...] que atuam como verdadeiros tiranos em sala de aula, donos da verdade, donos do poder. Então existe uma contradição e essa contradição daí faz todo o trabalho ir para o ralo. Nós temos um discurso, mas a prática é outra, para o nosso próprio aluno, e isso eu acho terrível. Então são duas coisas bem antagônicas, um discurso de muita gente com a prática totalmente diferente.

Para o professor 13 falta um perfil, mas a construção deve ser conjunta. Apresentamos trechos de sua resposta:

Tudo só se torna consistente se for construído junto. Assim, dá trabalho, mas é preciso que as pessoas, participem de reunião, se exponham, falem, Faz parte da sua profissão estar nesse processo de interação com o curso.[...] Não há essa interação, até porque há uma distância teórica mesmo, não existe essa possibilidade, não vou nem falar das dificuldades das pessoas se colocarem mesmo, não há vontade de interação, não há.

O professor 14 argumenta a respeito do perfil do curso e aponta algumas propostas. Em suas palavras:

Eu vou dizer o seguinte: primeiro, o ideal, mas não precisa ser assim, se nós conseguíssemos ter no curso uma concepção pedagógica adotada, [...] Eu acho que nós teríamos uma formação de melhor qualidade no sentido que você consegue atingir alguns pontos, isso é o ideal básico. [...] Outro caminho seria, em que pese as diversidades dos professores, encontrar pontos em comum que não definem com rigidez uma concepção pedagógica, mas você define pontos em comum que perpassem toda as correntes pedagógicas. Essa é a parte do nosso currículo que ainda está faltando. Ou a gente adotar uma concepção pedagógica como alguns fazem. [...] Eu acho que os dois caminhos são válidos. Eu acho do que a FAP, do curso de música hoje talvez o segundo caminho seria mais razoável.

Para a categoria – *não*

O professor 1 argumenta:

A FAP é democrática, nós recebemos alunos que vem de todo tipo de cultura e de toda formação musical, Eu acho que a FAP já tem um perfil de um lado humano muito interessante. Já temos uma concepção conhecida porque não é um curso tão novo, [...] mas ela não está racionalizada em termos teóricos. [...] O aluno que sai do nosso curso, vai se dar muito bem , nas escolas de música da rede pública, [...] porque o nosso aluno está mais formado para as comunidades escolares, do que para ambientes fechados dos conservatórios de música. A gente está recebendo um aluno que está se formando para um determinado fim e isso está claro para nós só não é uma coisa teórica.

Para a categoria- *não respondeu*

O Professor 6 não respondeu diretamente, pois sua preocupação reside na questão de que o curso precisa crescer e sugere trazer alguém de fora da instituição como auxílio na busca de soluções.

Então, seria mais interessante, seria mais fácil a gente buscar uma análise vindo de fora, [...] pessoas de fora, que viessem conviver com a gente e nos dizer [...] Mas eu acredito muito nisso, é muito importante o que você está fazendo, as avaliações que a gente fez, a logística que a gente tem tudo isto faz parte deste contexto, [...] Falta um olhar de fora, mas um olhar confiável.

Questão 8. Nós falamos tanto deste professor crítico, transformador, reflexivo.O que você mudaria no currículo do curso para alcançar esta formação?(exclusiva para os professores)

Nesta questão seis, dos 14 entrevistados, seis professores (43%), sugerem mudança curricular ou no curso, para alcançar a formação do professor de música apontado. São os professores 2, 3, 4, 7, 10 e 12. Quatro professores (28%) enfatizam a transformação dos professores para alcançar tal formação. São os professores 1, 9, 11 e 13. A pergunta não foi formulada para os professores 5, 6, 8 e 14 (28%).

As respostas à questão 8 podem ser assim categorizadas: *alteração curricular/ curso e transformação dos professores*.

Para a categoria *alteração curricular/curso*

Para o professor 2, mudar significa incluir mais aulas de instrumentos no currículo. “Eu não sei como a gente faria pra abrir vagas para professores de mais instrumentos, isto seria uma mudança que eu pleitearia, eu lutaria”

O Professor 3 está preocupado com a cultura musical dos alunos, e sugere: “Na FAP a história da música é muito restrita [...] o aluno só tem a ganhar se ele conhecesse um pouco mais a música.” E prossegue: “o aluno vai ter um espaço pra se apresentar, para conhecer os colegas, enfim é uma atividade,[...]. Então, eu sugiro uma disciplina de Prática Artística.”

Outro entrevistado gostaria que houvesse mais incentivo à pesquisa, iniciação científica e mudaria o regime do curso de anual para semestral, justificando: “Ele teria cinco (disciplinas) num semestre e cinco no outro, acho que ele conseguiria se dedicar mais”.(PROFESSOR 4)

Outro professor propõe um acompanhamento anual ou semestral da evolução do aluno em seu instrumento principal e que os alunos deveriam ter contato com as oficinas de teatro, dança e artes visuais, argumentando que. “A gente nota que as pessoas que tiveram um contato com as outras áreas artísticas têm o que dizer a esse respeito, passaram também por uma experiência estética naquelas áreas”.(PROFESSOR 10)

O professor 7 propõe a mudança de uma disciplina: “A disciplina estágio supervisionado I, no segundo ano, ela tem que mudar o caráter, e mudar a ementa [...] pode ser uma disciplina educacional, mas que puxasse para a área de música”

Para o professor 12 o trabalho comunitário seria uma mudança benéfica para os alunos.

Eu vejo assim, muita gente que entra na FAP, entra sem saber que é pra ser professor do curso de licenciatura,. Mas isso não é só da música, dos outros cursos também. Eu acho que poderia ser feito um trabalho já a partir do primeiro ano com a comunidade, Mas pra isso, a gente precisaria ter uma estrutura para levar o aluno, o professor

tinha que estar mais preparado para fazer essa atividade, com tempo pra isso, eu acho que falta.

Para a categoria *transformação dos professores* temos os professores 1, 9, 11 e 13.

Para o professor 1, há necessidade de se investir no professor.

É difícil. Porque a gente não sabe se existe só um problema no currículo ainda. A gente, o mais bonito é que a gente ainda não sabe e nós estamos discutindo e a gente está sentindo o que pode estar nos engessando um pouco. A gente sente que ainda existe. Mas o que eu acho e que eu faria é dar mais condições a todos de mais tempo, de uma preparação profissional, e mais vontade dos professores do curso. Eu sinto que falta isso. Os professores vêm dar aula e vão embora, sabe. Faltam encontros, semanas pedagógicas, trazendo professores de fora com uma cabeça iluminada em alguns aspectos diferentes que dêem um impulso, que dêem uma motivação diferente. Falta uma relação da gente com outras universidades, porque eu sinto que como tem professores arrojados, mais progressistas, tem os professores bastante tradicionalistas. E que talvez só o sejam por falta até de uma oportunidade no local de trabalho de ampliar a sua visão de mundo.

As mudanças devem começar pelos professores, argumenta o professor 9: “Muito francamente, nós temos que mudar o professor. Quando nós colegas nos transformarmos os alunos perceberão essa mudança”.

O professor 11 enfatiza o diálogo entre as áreas e a motivação., afirmando:

Eu trabalharia formas de alcançar o diálogo sobre a interdisciplinaridade, sobre a transdisciplinaridade e a multidisciplinaridade, entendendo assim nesse sentido de um diálogo tanto entre as áreas do conhecimento, quanto os saberes dessas áreas.[...] Eu acho que a motivação é, extremamente significativo para que as coisas se desenvolvam. [...] Então eu acho assim, que nós sempre tivemos momentos bons de motivação e momentos mais fracos. Eu gosto de ministrar aulas, eu gosto de fazer isso. Então quando eu digo isso, eu gosto de deixar o curso melhor, eu tenho vontade de deixar esse curso melhor.

Em sua resposta, o professor 13 argumenta:

A concepção de currículo, mas não a concepção superficial, o que é que a gente realmente precisa ensinar, o quê que eles realmente precisam saber, se eles se formarem nesse curso eles não podem buscar aí fora mas o quê que aqui tem que dar pra ele. Eu acho que sem esse tipo de reflexão acaba refletindo um aluno que fica se sentindo sempre, ou aquele que se sente o melhor porque ele teve uma educação que garantiu tocar um instrumento bem ou cantar bem. Mas eu acho que o que está faltando selecionar melhor, o que é precioso para esse aluno, para que ele não fique se sentindo mal porque não sabe ou bem porque sabe demais. E às vezes esse bem que sabe demais não é um cara que vai conseguir realmente dar conta do trabalho escolar. [...] Então situar o aluno e situar o corpo docente de quem é esse aluno, de onde ele vem, eu acho que talvez tivesse resultados bacanas.

Questão 10. Qual o papel das tuas disciplinas para a formação do professor de música?

Entre os 14 entrevistados, 4 professores (35%), acreditam que suas disciplinas contribuem para a reflexão e capacidade de estabelecimento de relações, são eles 1, 3, 4, 8 e 9.. Sete professores (50%) consideram que suas disciplinas favorecem a futura ação docente, são eles os professores 5, 7, 10, 11, 12, 13 e 14. O professor remanescente (7%), o professor 2, supõe que sua disciplina contribui para o autoconhecimento do aluno. Dois professores (14%) não responderam à questão, são os professores 2 e 6.

As respostas à questão 10 podem ser assim categorizadas: *alunos mais reflexivos; ação docente e não respondeu*

Para a categoria - *alunos mais reflexivos*

A seguir fragmentos das respostas que ilustram esta categoria:

Professor 1: “[...] uma disciplina acaba influenciando positivamente a outra, porque [...] não serão só técnicas, mas contextualizadas. E em *minha disciplina* [...] reflexiva do por que do papel da música na vida, no mundo, na história”

Professor 3: “o aluno conhecendo a *minha disciplina* ele vai fazer os ganchos, vai localizar os elementos que ele já estudou”

Professor 4: “[...]Este tipo de reflexão é interessante porque permite que o aluno consiga tratar desse universo dele que é a música[...] principalmente do pensamento ocidental [...] para tentar pensar a arte contemporânea”

Professor 8: “[...] eu procuro fazer com que os alunos façam uma ligação daquele pensamento com hoje, [...] no sentido de obrigá-los a ter argumentos ou desenvolver uma visão mais reflexiva e analítica”

Professor 9: “[...] provocar reflexão sobre isso, [...] fazendo pensar nesse envolvimento música e tecnologia como parte do próprio processo musical ao longo do tempo”.

Professor 11: “[...] E mais ainda, avançar nisso, fazendo com que o aluno faça os links necessários com o universo da música. [...] todas essas questões são significativas para o professor. [...] a leitura antropológica sobre cultura e alteridade, já é um ganho importante”.

Professor 14: “[...] discute como as concepções devem se refletir nas suas práticas. [...] nós trabalhamos basicamente com a educação em seu contexto mais amplo, e nós trabalhamos sempre essa questão da relação teoria e prática”.

Para a categoria - *ação docente*

Selecionamos trechos das respostas dos professores neste contexto:

Professor 5: “[...]esse futuro professor acaba sendo um agente de transformação, nisso eles podem dar uma orientação, porque é na disciplina de artes que os alunos acabam se colocando de uma maneira mais solta”.

Professor 7: “[...]Ela tem um viés formativo teórico, [...], porque debate justamente o sistema educacional, e isso é política pública. E o lado da formação da capacitação do professor, de dar uma base para ele poder trabalhar a aprendizagem do aluno [...]”

Professor 10:

[...] porque nenhum professor vai dar conta de todas as faixas e de todos os conteúdos, mas ele precisa encontrar a sua melhor forma de comunicação, ficar à vontade e desenvolver o seu trabalho. [...] E ele sendo um bom professor ele tem um compromisso com a

formação de outras pessoas, com a educação, essa educação é estética acima de tudo.

Professor 12: “[...] conhecer um pouco de como a aprendizagem ocorre, como que eu avalio, e dependendo do tipo de lugar que eu vou trabalhar, como que essa aprendizagem vai ocorrer”.

Professora 13: “a gente trabalha muito com essa exposição inicial do aluno pra dar aula, o que é que é dar aula, que problemas você vai encontrar, não pensar que dar aula é passar conteúdos técnicos, mas assim eu procuro de cara, eu já refleti com eles o que eles vão encontrar em sala de aula”.

Para a categoria – *não respondeu*

Os professores 2 e 6 não responderam de modo conclusivo à questão, em verdade ao falar de suas disciplinas expuseram outros aspectos não diretamente relacionados à pergunta.

Questão 11. Há interdisciplinaridade presente na FAP no curso de Licenciatura em música, ou é cada “macaco no seu galho”?

Como resposta a esta questão, 12 entrevistados (86%) afirmam que não há interdisciplinaridade no curso de Licenciatura em Música, são os professores identificados como 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12 e 13. A pergunta não foi formulada para os professores 7 e 14 (14%)

As respostas da questão 11 geram uma única categoria: *não há interdisciplinaridade*.

Para o professor 1 falta “prática de comunicação, de interação entre as disciplinas e isto é fundamental para curso”.

Para o professor 6: “Eu acredito muito que seja interessante fazer essa integração. Agora eu acho que isso deve acontecer de maneira casual”

Para o professor 13: “ eu acho que é essencial, que se o professor está atuando numa disciplina que interessa que aquelas bases estejam presentes na

minha disciplina, pode ser que ele não esteja trabalhando nem de longe com o referencial que eu gostaria que trabalhasse.”

Para os professores 1, 5 e 12 a falta de interdisciplinaridade tem origem na própria estrutura organizacional da FAP.

O professor 1 afirma:

Isso é uma lacuna realmente, de departamentos que deveriam estar intrinsecamente ligados. Nós temos mais ligação com o departamento de ciências humanas com as disciplinas reflexivas e filosóficas do curso do que com o departamento de educação por uma questão de organização estrutural desta instituição.

E o professor 5 : “A própria estrutura da instituição faz com que quando o professor não é de um departamento , fica à margem do processo”.

O professor 12 compartilha dessa posição. “No nosso departamento de educação eu sei o que os colegas estão dando, mas eu não sei que a música está dando lá no terceiro e quarto ano.”

O professor 2: relata sua dificuldade de abertura com os pares. “Eu sou uma pessoa muito fechada. Para eu conseguir assim essa abertura de ir falar com as outras pessoas eu demoro um tempão.”

O Professor 3: atribui as dificuldades entre as pessoas, como causa da falta de entrosamento entre as disciplinas

Para o professor 10: “Lamentavelmente estamos sim, “cada macaco no seu galho”, e dando conta de não cair. Dando conta de tentar realizar o seu trabalho naquela hora aula da sala de aula.”

O professor 9 afirma: “A primeira coisa a ser feita é acabar com essa visão territorialista.[...] A interdisciplinaridade não vai existir ainda nesse currículo que a gente aprovou porque falta ainda uma trama.”

O professor 11:

Falta-nos, essa capacidade de dialogar, de dialogar sem o receio de que com isso há uma perda de campo. [...] Quando você expõe a tua área a um diálogo, você vai entender no que ela também é interdisciplinar, no que ela dialoga e no que ela é específica. Então

esse diálogo, isso sim, falta-nos, do ranço mesmo do campo, da exigência de manter campo e falta um pouco essa abertura.

O Professor 13 opina:

As pessoas não gostam de se expor, e enquanto não se expuser, você não consegue unir essas pontas, aí dessa rede que é. Como é que você sabe o que está acontecendo, até em termos de conceito, [...] Às vezes você pensa que está entendendo o que você está falando, mas o referencial é totalmente outro, e você está falando línguas diferentes, linguagens diferentes, porque você não tem tempo para explicar como é que você está fazendo, e de onde você tirou aquilo.

O professor 6 aponta:

eu acho muito difícil a interação dos professores na casa, não só do departamento, pelo contrário eu gostaria de estar fazendo trabalhos associados, já aconteceu, com o teatro, cinema, com as artes visuais.[...] Eu acho que a gente faz pouco música na faculdade, os professores. A gente toca pouco, a gente compõe pouco, a gente poderia estar tocando junto, poderia participando de um trabalho musical juntos, é um modo de conhecer o outro

5.2 ENTREVISTAS COM OS ALUNOS

Questão 1. Qual era a sua concepção de professor de música, antes de entrar no curso de Licenciatura em Música?

Dos 23 alunos participantes das turmas 1LMT, 2LMT, 3LMT E 4LMT, em resposta a essa questão cinco alunos (22,%) os alunos 1, 2, 4, 5 e 6 afirmam que é importante que o professor detém o conhecimento musical; um (4 %) o aluno 3 que o professor deve sensibilizar para a arte; dois (9%) os alunos 7 e 9 que o professor tem um perfil conforme sua atuação; dois alunos(9 %), os aluno 8, e 14 consideram o professor de música como um professor de instrumento ; 13 (56%) não responderam diretamente a pergunta.

As respostas à questão 1 podem ser categorizadas: *professor de música detém o conhecimento musical*, *professor deve sensibilizar para a arte*, *professor tem um perfil conforme sua atuação profissional*, *o professor de música como o professor de instrumento e não respondeu*.

Para a categoria – *Professor de música detém o conhecimento musical*.

Para os alunos 1 e 2 o conhecimento musical deve estar associado à afetividade. As palavras do aluno 2, ilustra essa posição.

O professor de música, ele deveria ter além de ter o preparo técnico, teórico, deve ter também não somente acadêmica, deve ser uma pessoa mais aberta ao diálogo, deve ser um mediador nas discussões alguém que vai interagir o conhecimento e também a emoção que esse conhecimento deve ter. Eu acho que pra mim deve ser é o perfil do professor de música.

Para o aluno 5: “ eu vejo também dois lados, a competência técnica [...] e o compromisso político, também de democratização dessa arte.”

O aluno 6 afirma:

Professor de música, pessoa qualificada no seu instrumento que busca metodologias de como transmitir esse conhecimento à crianças, jovens, adolescentes, indiferente da faixa etária. Não apenas ser detentor do conhecimento, claro que o professor de música conheça, mas que ele saiba como transmitir isso ao próximo com compromisso, lógico, você está sendo, querendo ou não, um educador social, através da musicalização.

Para a categoria – *professor deve sensibilizar para a arte*

O aluno 3 enfatiza: o “ papel do professor da música é a sensibilização para a arte.”

Para a categoria – *professor tem um perfil conforme sua área de atuação*

O aluno 7 afirma: “eu já vejo que o professor de música depende da área que você vai atuar da teoria como se fosse de português, matemática, depende muito do que você vai ensinar “

Enquanto o aluno 9: “antes de entrar aqui eu tive [...] contato com alguns professores [...], eu sabia que tinha professores que eram especificamente instrumentistas e outros que trabalhavam tanto na escola regular como nos conservatórios.”

Para a categoria – *o professor de música como um professor de instrumento*

Para o aluno 8: “A impressão que eu tive é que tinha que ser um multiinstrumentista [...]. Depois eu percebi que não é bem assim, ele pode ter uma prioridade em um instrumento e ter pequenas noções de outros instrumentos”.

O aluno 14 tem esta percepção: “quando eu entrei na faculdade eu tinha a pretensão de ser professor mesmo, só não tinha essa visão de professor de escola pública. Seria mais no sentido de professor particular, [...] de instrumento especificamente”.

Para a categoria – *não respondeu*

Os alunos 10,11,12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 e 23 não responderam à pergunta formulada.

Os alunos 10 e 11 têm a percepção do perfil do professor de música, mas não o descrevem, como menciona o aluno 10: “eu tive vários tipos de professores e tenho até hoje e não esperava que seria diferente de como imaginava. Eu achava que seria como é mesmo”

O aluno 11 diz: “eu trabalho em uma escola de música há algum tempo antes de entrar aqui, e tenho contato com alguns professores tendo noções de como é ser um professor de música.”

Os alunos 12, 13, 15 e 17 não queriam se professor e mudaram de idéia com o estágio. As palavras do aluno 12 ilustram essa posição: “eu não pensava em ser professor e depois do estágio dá mais prazer em dar aula.”

Os alunos 16, 20, 21, 23, pensaram na música antes de pensar em ser professor: Como descrito pelos alunos 16 e 23.

Para o aluno 16: “o que me atraiu no curso foi que eu ia aprender música e não o fato de professora de ser professora de escola, eu pensei mais na música.”

O aluno 23: “a gente quer fazer um curso de música, mas não pensa tanto na questão do ser professor, pensa na questão da música em primeiro lugar, primeiro plano.”

Os alunos 18 e 19 escolheram a licenciatura ao invés do bacharelado. “Quando decidi pela música eu vi que licenciatura era a melhor opção, porque eu não tenho muito rigor em relação ao instrumento para virar um virtuose, bacharel.” (ALUNO 18)

O aluno 22 pensou no curso como aperfeiçoamento de aulas de instrumento: “eu fazia aulas de instrumento, de teoria, eu gostava muito disso também e esperava

um aperfeiçoamento no que eu estava fazendo, que eram aulas particulares, individuais de instrumento.”

Questão 2. Este currículo atende à formação de professor imaginado por você?

Em resposta a esta questão, dos 12 entrevistados, um aluno (8%) o alunos 1, considera que o currículo atende à formação do professor de música. Dois alunos (17%) consideram que o currículo atende em parte à formação, identificados como 8 e 9. Quatro alunos (33. %) não responderam diretamente a questão, os alunos 2, 4, 10 e 11. E quatro alunos (33%) os alunos 3, 5, 6 e 7 não se pronunciaram durante a entrevista.

Com base nestas observações, organizaram-se três categorias para esta questão: *atende*, *atende em parte* e *não respondeu*.

Para a categoria – *atende*

Para o aluno

Acho que contribuiu muito, porque com as minhas expectativas mesmo, eu estava esperando [...] que a faculdade ia me dar tudo, mas, as coisas que eu busquei, as coisas que eu estava pesquisando, eu consegui alcançar, contribuíram para a minha formação, para que eu estava imaginando mesmo.

Para a categoria – *atende em parte*

O aluno 9 observa que "acho que amplia bastante a formação do professor de música. Temos parte reflexiva, estudos pedagógicos que abre muitas vertentes para trabalhar, mas a questão de algumas matérias específicas da música que teria que ter uma carga horária maior."

O aluno 8 diz: "não atende aquilo que eu pensei para aquele professor que eu conheci que tocava 32 instrumentos, [..], mas dá uma boa base para ser um professor de artes, sim, que vai conseguir dar conta de muita coisa".

Para a categoria – *não respondeu*

O aluno 2 discorre sobre o primeiro ano.

A nível de primeiro ano, eu vejo que houve muito o trabalho direcionado, ao EU" , do próprio aluno acadêmico, ele se auto

descobrir, ele se auto conhecer,[...]. E o pouco que a gente viu em relação à prática docente lá, que vai fazer diferença na sala de aula, [...] na área de psicologia, todo aquele conteúdo que a gente aprendeu, realmente trouxe uma bagagem, que pode ser útil, na observação do estágio ou na prática docente, foi uma matéria que mais aproximou da realidade lá.

O aluno 4 argumenta: “acho que agora que vai dar para perceber o curso melhor, a partir do segundo ano com estágio e didática.”

O aluno 11 afirma: “a parte pedagógica, da educação vai bem assim, falta um pouco da área de música. Isto falta, mas não é só na faculdade que tem buscar isso, [...] fazer cursos, estudar fora, procurar professor individual.”

E o aluno 10: “quando a gente entra aqui na FAP para fazer o curso de Licenciatura tem que ter em mente que vai ser formado um professor de música, não o músico, você já é músico.”

Questão 3 - Este currículo atende à formação do professor com formação específica, reflexivo e pesquisador?

Dentre os 23 alunos entrevistados das turmas 1LMT, 2LMT, 3LMT E 4LMT, dois alunos (9%) consideram que o currículo atende à formação do perfil do professor de música, referido no projeto pedagógico do curso, identificados como 1 e 4. Oito entrevistados, (35%) afirmam que o currículo atende em parte o perfil proposto, são eles, os alunos 3, 5, 8, 9, 10,15, 22 e 23. Um entrevistado (4,5%) afirma que o currículo não atende, o aluno 20; nove entrevistados (39%), os alunos 2, 6, 11, 12, 13, 14, 16, 18 e 19 não responderam diretamente a pergunta e 3 entrevistados(13%), os alunos 7, 18 e 21(13%) não se pronunciaram durante a entrevista.

As categorias que podem ser destacadas das respostas a esta questão são: o currículo *atende* a esta formação, *atende em parte*, *não atende*, *não respondeu*.

Para a categoria – *atende*

O aluno 4 argumenta:

As próprias matérias que a gente tem psicologia, filosofia, isso já começa a preparar, já é um caminho, pra chegar lá no final tem que percorrer um caminho, então já é o comecinho ali da estrada, essas matérias. Logo no primeiro ano já começa a direcionar mesmo um pouco para essa área humana. Na verdade, nossa área é artes, mas é também um pouco “humanas” também, porque lidamos com pessoas, como futuros professores.

O aluno 1 corrobora: “eu também acho que atende essa filosofia, pela própria convivência com as outras artes”

Para a categoria – *atende em parte*

Para o aluno 5 “ o primeiro ano é muito geral, mas mostra o caminho, mas no segundo as matérias se direcionam mais. [...] “eu não vejo no primeiro ano essa característica do aluno como pesquisador, ficou mais claro pra gente agora.

O aluno 10 acredita que atende, mas é preciso melhorar, não sabe exatamente como.

Para o aluno 9: “eu acho que está, mas deveria ser obrigatório o trabalho de conclusão de curso, tem que introduzir.” E ainda sobre o professor: “o professor tem que ser sempre um pesquisador, está sempre buscando, aprendendo outras coisas, se o professor não é um pesquisador, fica difícil, não consigo ver”.

O aluno 8 concorda com o aluno 9 mas acredita que mudanças curriculares podem favorecer essa formação.

Pelo que eu percebi que eu conversei bastante com o pessoal do 3º e 4º anos é que melhorou muito e que a parte do pesquisador está começando agora e isso é algo tá muito bom pois começar, dar o pontapé inicial. Mas tem coisa que precisa melhorar ainda, no sentido de cobrança do aluno. Que nem a monografia tem que ter realmente mas tem que ter matérias optativas que tem que se tornar obrigatórias, isto é uma coisa que precisa melhorar, violão, piano, tinha que ter obrigatoriamente, não ser optativas.

Para o aluno 15 temos:

Eu acho que a proposta está caminhando, está certa. Porque a gente teve matéria de reflexão, a meu ver porque o fato de ter filosofia, a estética nos três primeiros anos, já pesa nesse patamar de reflexão. Só o que eu acho que a maior desvantagem é a falta de produção, tocar mesmo, de produzir, de gravar, não só som, tudo, pesquisa etc.

O aluno 22 responde:

Bom eu acho que na área musical perde um pouco, na parte pedagógica, teórica, acho que é bem desenvolvido, bem aplicado aos alunos, mas a parte musical ainda não, tem muitas falhas, não são bem cobrados, bem desenvolvidas. A instituição quando ela montou este projeto tem lá o que deve ser passado em cada matéria não é? E não sei se os professores de arte se as pessoas são mais sensíveis, legais, deixa muito frouxo com os professores, os professores ou acabam não dando aula, ou dando outras coisas ou dando conteúdos iguais com professores diferentes.

O aluno 23 concorda: “Parece que, por mais que a matéria tenha um objetivo x, fica muito a critério do professor. [...] Quanto ao perfil do professor o embasamento do curso é muito bom, só que a parte musical que deixa a desejar.”

Para a categoria – *não atende*

O aluno 20 afirma:

Este que está colocado não atende. Na verdade tem três núcleos, o reflexivo, o pedagógico e o específico que é de música. Nos outros núcleos não tem o que reclamar, mas o de música acho que é meio, está faltando alguma coisa. Talvez por ser música popular, que música popular é uma coisa que o cara essencialmente não vai ter uma formação de música popular, vai faltar para dar aula, às vezes os bons músicos estão fora e daí os formados tem uma coisa mais formal, da música erudita, parece que ela fica melhor no mundo acadêmico. E também uma coisa que não é homogêneo dos alunos na parte musical, vários níveis e acaba dificultando na aprendizagem musical.

Para a categoria – *não respondeu*

O aluno 2 não respondeu diretamente a pergunta, mas elogia a instituição na integração dos cursos, através das oficinas ofertadas no início do ano letivo, bem como a oferta de disciplinas eletivas.

O aluno 11 discute a postura dos alunos e as disciplinas musicais: “o aluno tem que participar das aulas, cada professor tem algo a oferecer”. E acrescenta sobre o curso: “dessas matérias reflexivas, pedagógicas, não tenho muito o que me queixar, .sabe, acho que da música mesmo que “pega um pouquinho”. E aponta soluções: “se tivesse mais optativas de instrumentos, por exemplo, [...] ampliar um

pouco mais isso. Hoje tem piano e canto e violão. [...] que no máximo deveria ser de 5 alunos por turma”.

O aluno 19 além de concordar com o aluno 11, também aponta soluções para as disciplinas musicais: “para a minha visão carga horária de história (da música) é 4 anos, treinamento auditivo mesma coisa, harmonia mesma”.

O aluno 12 argumenta:

Eu acho que na atual conjuntura, na música mesmo precisava bem mais música, porque o primeiro ano foi falho, neste sentido. Eu falei da falta de instrução musical, porque tem gente [...] Tem muita gente que entra e não sabe quase nada. Estuda para passar no vestibular, passa e esquece que estudou só para passar no vestibular. Este que é o problema e quando o professor dar aula, ter mais firmeza, saber o conteúdo, não estudar para dar aula, ele tem que estar firme, ver todo dia. [...] Tem que aprender direito as disciplinas, tem que saber os conteúdos de qualquer jeito.

O aluno 16 concorda e adiciona: “Acho que falta um planejamento de alguns professores”.

O aluno 18 corrobora com as opiniões e complementa: “o problema está nas matérias práticas de música, elas deveriam ter uma carga horária maior e uma vivência maior, não só aprender ali, mas ouvindo, conseguir entender ,ser mais próximo”.

O aluno 14 aborda a questão da didática do professor e o nível dos alunos.

Tem que ter a vivência com a parte didática da matéria. [...] Estou aprendendo harmonia, por ex. bacana, estou aprendendo harmonia, mas quando eu for ensinar, dar aula de harmonia numa escola, como agir didaticamente para dar ensinar harmonia, entende? [...] Eu acho que a questão de nível dos alunos, eu não sei se eu consigo concordar com esta história de que os alunos têm que andar no mesmo nível. Eu acho que o professor tem que transcender isso, ele tem que dar aula dele baseado no que ele tem preparado para ensinar. [...] Eu acho que tem uma questão assim, do professor se adequar ao nosso currículo, não à nossa realidade.

Sobre o nível dos alunos o aluno 13 é categórico: “tem outro jeito de arrumar tudo isso, não é a faculdade, aumentar o nível do vestibular e os alunos entrarem melhor.”

Questão 4 -. Vocês concordam, compartilham da filosofia da matriz curricular ou existem (e quais são) as opiniões divergentes?

Observa-se que esta pergunta tem relação com o perfil de professor proposto pelo projeto pedagógico (pergunta 3)

Dentre os 23 alunos entrevistados das turmas 1LMT, 2LMT, 3LMT E 4LMT, respondendo a esta questão, onze participantes (48%), os alunos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11 concordam com a filosofia da matriz curricular. Um aluno discorda (4%), o aluno 22. Quatro alunos (17%) não responderam a pergunta, os alunos 12, 13, 15, e 23. Sete participantes (30%) os alunos 14,16,17,18,19,20,21 não se pronunciaram durante a entrevista.

A questão 4 pode ser assim categorizada: *concorda, não concorda e não respondeu*

Para a categoria- *concorda*

O aluno 5, ressalta: “eu concordo, acho primeiro o professor, a pessoa tem que se formar uma pessoa reflexiva, para depois ele tornar os alunos críticos. Neste sentido, a reflexão, um saber sistematizado, um saber que você interage com eles. “

A aluna 1:; “eu também concordo. Eu pretendo chegar no quarto ano, falando melhor “essa língua da música” [...], eu pretendo terminar o quarto ano, sabendo muito mais do que eu entrei aqui, do lado musical também” .

O aluno 7 concorda, mas chama a atenção para algumas disciplinas: “sim, eu acho só que essas matérias que estão voltadas aos instrumentos tinham que ser mais, mais direcionadas, mais aperfeiçoadas.”

O aluno 4 está preocupado com a didática das aulas de instrumento: “eu concordo com o aluno 7, a gente deveria aprender um instrumento ou o canto, direcionado já para você vai ensinar depois assim, isso a gente não tem aqui, não só fazer o instrumento mas a didática dos instrumentos.”

O aluno 8 destaca a preocupação do professor ser bem preparado para poder atuar em diferentes situações.

Com certeza, porque não adianta o professor sair daqui um multi instrumentista e não saber captar o quê que o aluno precisa ou então como é que o aluno pensa, porque tem que saber questionar e buscar coisas novas para poder se atualizar e poder ensinar, que a partir daí, que ele vai fazer o seu trabalho. [...] Então o professor tem que saber se situar, tem saber analisar o contexto do aluno e fazer o aluno crescer a partir daquilo, questionando as coisas que tem pela frente, pesquisando.

O aluno 10 concorda e também se preocupa com o ensino.

Sim, porque a música não é só tocar, a música é um mundo inteiro para ensinar. Tem que colocar essa consciência no aluno, a música não é só tocar um instrumento. A faculdade abre uma luz imensa, assim, vários caminhos para a gente seguir, basta a gente decidir por onde, cada um é livre.

O aluno 11 corrobora: “essa é a diferença do músico que estuda, faz uma faculdade.”

O aluno 9 acredita num professor que contextualiza a música.

Sim, é porque você aí contextualiza a própria música dentro do período em que ela foi criada, porque ela foi criada e aí o aluno vai pensar que a música clássica foi popular na época dela, então aí que começa a visualizar aquela época, visualizar como seria, fica mais fácil a compreensão também senão fica desconexo, então se formou um professor que pensa na transformação sócio-política-cultural mas dentro desse contexto, dentro da realidade mesmo.

Para a categoria – *não concorda*

O aluno 22 não acredita que possa ser formar no curso um professor transformador. “Olha, eu acho que a música ela muda muito mesmo, ela pode transformar pessoas a sociedade, agora eu não sei se o profissional que vai sair daqui vai fazer isso, não sei se é isso que acontece.”

Para a categoria – *não respondeu*

Os alunos 15 e 12 argumentam que o texto do projeto pedagógico deveria ser melhor explicado.

“Acho que esta frase aí poderia dar uma esticada nela, mais explicitada assim, acho que é o mais principal do quer dizer que é ser

professor. Acho que formação específica, [...] tinha que ser tem que ser explicitado um pouco mais.” (ALUNO 15)

Para o aluno 12: “é que este ano a gente estudou sobre o projeto político pedagógico que tem que deixar hiper claro esta frase pra mim.”

Para o aluno 23 a filosofia do curso deveria estar mais clara:

Acho que este objetivo deveria ficar mais claro assim. Nunca pensei assim a nível de curso. Já pensei, lógico, sem dúvida um tempão, música é um elemento transformador e você levar música no ensino vai acontecer mas acho que isso não é muito claro no curso. Não fica claro.

E o aluno 13 não se sente preparado para abordar o assunto : “não tenho muita base para falar enquanto não for profissional.”

Questão 5. Como vocês caracterizam as concepções filosóficas dos professores do curso de Licenciatura em Música?

Antes de fazer esta pergunta, foi apresentado aos alunos algumas características das pedagogias tradicional, nova, tecnicista e progressista, (conforme anexo 7)

Dos 13 entrevistados, seis (46%) alunos reconhecem uma pedagogia, são eles os alunos 1, 2, 3, 7, 22 e 23. Dois percebem duas pedagogias (15%), são eles os alunos 4 e 6. Cinco (38%) alunos caracterizam o grupo de professores como pertencendo a três ou mais pedagogias, quais sejam os alunos 5, 8, 9, 10 e 11.

A questão 5 pode ser assim categorizada: *uma pedagogia, duas pedagogias e três ou mais pedagogias*

Para a categoria: *uma pedagogia*

Para o aluno 1: “Com quem eu convivi, a maioria deles eu achei progressista”.

O Aluno 2: “A gente percebe que os professores fazem um grande esforço pra tentar reverter esta situação. Então como a maioria já vem de uma escola

tradicional, eles já trazem essa bagagem e eles tentam a todo custo colocar uma dinâmica. Uma metodologia diferente e de repente, catatum, já dando prova.

O aluno 3 afirma: “são mais tradicionais”

O aluno 7 não consegue definir bem: “é variado, não é aquele tradicional puro, tem uma influência do tradicional mas...”

Para o aluno 22: “eu acho o que eu mais me identifiquei foi com a teoria mais tradicional”.

Para o aluno 23: “eu acho que tem extremamente tradicionais, eu sei, eu ensino vocês aprendem pronto acabou”.

Para a categoria: *duas pedagogias*

O aluno 4:

Mais tradicional, é a minha opinião. Se a gente for pensar assim, professor X por ex.com certeza é progressista, mas a maioria dos professores trabalha mais com essa questão assim de trazer a coisa pronta, passar aquilo, depois a gente devolve com uma prova os conhecimentos. Claro que há um diálogo, com certeza a participação, tem, mas assim eu acho que com relação às aulas mesmo, de passar a matéria é bem tradicional mesmo, a maioria, não todos. Não dá para dizer, é uma mistura, não dá pra dizer que é só tradicional

O aluno 6: “a maioria é tradicional. A progressista entrou mais nas optativas”

Para a categoria: *três ou mais pedagogias*

Para o aluno 5 há no curso professores das vertentes tradicionalista, tecnicista e progressista.

Mas eu vejo que essa questão da avaliação que você pode perfeitamente ser progressista, mas fazer uma avaliação formal, eu acho que é mais uma postura, mais um trabalho mesmo. Eu reconheço no primeiro ano, assim, em sua maioria, não todos, [...] uma educação mais tradicionalista e tecnicista. Nós tivemos professores progressistas também, não disciplinas, não disciplinas que são, são professores. Mas tecnicismo, bastante, uma mistura de técnico e tradicional.

Para o aluno 9 há no curso professores das pedagogias tradicional, nova e progressista: “com as matérias reflexivas há bastante diálogo, entre professor e aluno, se encaixaria na progressista, mas também na escola nova, essa questão da compreensão de conteúdos”.

E adiciona suas impressões sobre o núcleo musical:

É que depende da matéria obrigatória relacionada a música, tem matéria que é mais teórica e que há o diálogo até mesmo em harmonia que a gente vê tanto na música popular como na erudita. Agora tem matéria que é extremamente tradicional mesmo, porque tem a ver com a formação do professor em música, se ele teve uma formação tradicional, ele vai ser tradicional. Depende da formação musical do professor.

O aluno 8 concorda, quando fala das disciplinas reflexivas e complementa sobre a área musical:

Da área musical, é bem diversificado. Tem professor que, sinceramente ele pergunta ao aluno o que ele quer aprender, se der vontade ele avalia senão, não. Na música, tem professor que é ligado no horário, tem professor que não; tem professor que exige que o aluno chegue no horário cumpra a tarefa e tem professor que não chega no horário, e não está nem aí se o aluno chega e se o aluno fez o que tinha que fazer também não se importa. E tem professor que está em cima, exige bastante. Bem diversificado na parte musical.

Para o aluno 11 a área pedagógica “é parecido com a reflexiva” e concorda com o aluno 8 na diversidade de perfis na área musical.

O aluno 10 também concorda, mas afirmando que o perfil dos professores da música “é mais técnico” porque a área, “é mais objetiva, uma prova de harmonia por exemplo, você não pode colocar algo diferente do que é”, concluindo: “não sei se é o curso que faz isto, cada matéria que faz que isso se torne assim ou se cada professor que é diferente. Acho que um pouco dos dois”.

Questão 6. Vocês acham que é interessante ter uma concepção filosófica, como norte do trabalho dos professores, e como identidade do curso e do

perfil do aluno ou vocês acham que ter várias concepções filosóficas como vocês apontaram tudo bem para a formação do professor?

Em resposta a esta questão, dos 9 alunos participantes, quatro alunos (45%) acreditam que o curso deva ter uma concepção, são eles os alunos 3, 5, 22 e 23. Um aluno (11%), o aluno 4, considera que deva haver várias concepções. Dois alunos (22%), não responderam, os alunos 2 e 6. Dois alunos (22%), os alunos 1 e 7 não se pronunciaram durante a entrevista.

Assim, as respostas à Questão 6 podem ser categorizadas em: *uma concepção*, *várias concepções* e *não respondeu*

Para a categoria – *uma concepção*

O aluno 5 aborda a concepção presente no projeto pedagógico.

Eu continuo batendo na questão do projeto pedagógico, a partir do momento que esse projeto foi elaborado, já teria que ser elaborado por todo o colegiado. A filosofia presente, as concepções que estão ali, eu acredito, que elas deveriam ter sido passadas para os professores. Então assim, é uma escola, é uma academia, ela deveria então ter, uma linguagem, cada uma tem a sua especificidade, cada um tem o seu jeito, mas eu acho que a linguagem central teria que ser passada dessa maneira. É uma concepção progressista, o projeto pedagógico está sendo muito claro, progressista histórico-crítico, então eu acho que a faculdade, todos os professores, alguma coisa teria que ser feita desse tipo, e caminhasse na mesma linha.

O aluno 3 acredita que deve ter uma concepção norteando a formação do alunos: “ eu acho que a concepção pra formação do aluno, eu acho que deveria ter uma concepção também. Como professor que vai, teria que ter um norte, eu acho que sim.”

Aluno 23: “é melhor, esta certa unidade funcionaria bem, até para dar mais segurança para os alunos.”

Aluno 22: “mostra até uma coisa mais organizada sabe, dá um exemplo para o aluno, eu acho, tinha que ter um padrão.”

Para a categoria - *várias concepções*

O Aluno 4 afirma: “eu acho que tem que ter um pouco de cada uma dessas concepções.”

Para a categoria - *não respondeu*

O aluno 2 comenta:

A gente percebe que tem algumas matérias que eu não sei a nota do ano passado, [...] então eu acho que não existe[...], umas normas que todo mundo segue, eu acho que fica meio no ar assim,[...] , não existe uma, não sei se é cobrança, mas uma conscientização dos professores aquilo que está sendo determinado como regra, como um comportamento até.

O aluno 6 afirma:

O professor, ele tem que ter por definição já no começo do ano, qual é o cronograma dele, e quais são os objetivos a serem alcançados. [...] A maneira como ele vai passar, vejo que é indiferente. Mas o aluno, ele tem que alcançar esse objetivo. Não adianta ele saber todo do avesso, e não alcançar o objetivo, ou ele ser todo tradicional e não alcançar o objetivo. [...] a avaliação é uma forma de ele saber o que esse aluno alcançou também não tem como escapar. E até os trâmites legais, formais, a secretaria cobra, o mundo acadêmico cobra, é toda uma cobrança.

Questão 7. Qual o perfil profissional desejado?

Em resposta a esta questão, dos 6 alunos participantes, alunos (83%) apontam características do professor, são eles os alunos 8, 10, 11, 22 e 23. Um aluno (17%), o aluno 9, não respondeu.

Assim, as respostas à Questão 7 podem ser categorizadas em: *atribuições para o perfil do professor e não respondeu*

Para a categoria - *atribuições para o perfil do professor*

Para os alunos 10, 11 e 8 o professor de música deve estar sempre estudando.

O aluno 10 aborda a necessidade do estudo e também enfatiza a responsabilidade de ser professor:

A gente tem que saber que a gente vai estudar a vida toda, e não vai aprender tudo. Sempre tem algo para aprender e ter consciência da responsabilidade que é, você passar um conhecimento, no caso da música, para uma pessoa, ensinar música é uma responsabilidade.

O aluno 11 que ser professor de canto e de buscar mais conhecimento após o curso:

Eu acho que cada aluno tem o seu foco Eu vou buscar como professor de canto. Na faculdade isso ampliou, tem que estudar mais. O professor tem que sair daqui e estudar sempre e buscar, buscar sempre, estudando mais, correr atrás. Não quero ficar parado na música quero ser professor que eu escolhi e continuar estudando, buscando.

O aluno 8 quer estudar sempre e ser um professor que ensina música de diversas maneiras.

O que eu pensava antes de entrar na FAP, é que o professor tinha que sair dominando os instrumentos, e ensinar tudo o que o aluno quisesse. O que eu espero hoje é poder ensinar música de diversas maneiras, não só com instrumento musical que no caso é o saxofone que é meu instrumento, mas ter noções básicas de outros instrumentos, outras coisas de música, enfim pesquisar bastante, entender o que o aluno vai querer, eu chego lá na escola, ele fala de uma determinada música eu tenho que conhecer, então conhecer o máximo a maior diversidade de música, para poder a partir dali, caminhar um pouco.

O aluno 23 espera: “eu espero que o professor de música saia com uma formação pedagógica, mas com uma segurança para não só desenvolver trabalhos como professor. Lógico que tocar bem teu instrumento depende muito de você, mas você ter uma base sólida musical é essencial”.

Aluno 22 discute:

Como a gente não vem aprender o nosso instrumento aqui na faculdade porque já tem que entrar aqui sabendo tocar um instrumento principal então você tem que ser consistente nesse instrumento, e isso peca um pouco no vestibular aqui porque dão

peças bem tranqüilas para gente tocar no vestibular, sabe, aí como professor de música tem que ter qualidade, tem que ter produção e saber realmente o que está fazendo.

Para a categoria – *não respondeu*

O aluno 9 relata sobre o seu instrumento e como o curso lhe trouxe a reflexão:

Antes de entrar aqui eu estudava violão ainda estudo violão sempre com repertório de música erudita e antes de entrar aqui eu pensava somente em tocar, ser concertista e tal. Hoje eu continuo fazendo a mesma coisa, mas vejo que eu sou uma pensadora hoje. Então é legal você ampliar isso ser um músico teórico, não só tocar um instrumento, mas a história do teu instrumento. Quanto mais você conhece teu instrumento melhor você toca também. Agora, eu quero continuar e fazer o bacharelado em instrumento, mas é legal porque você já tem outra visão teórica, pedagógica que é diferente de não conhecer.

Questão 8. O que vocês mudariam no curso, para atender a este perfil?

Em resposta a esta questão, dos 6 alunos entrevistados, todos os alunos (100%) apontam necessidades de melhoria no curso, são eles os alunos 8, 9,10, 11, 22 e 23.

Das respostas obtém-se uma única categoria: *indicações de melhorias*.

Para o aluno 8:

O que eu imaginei, o ideal, seria o sujeito passa no vestibular e daí ele vem aprender tudo de artes, passa a “morar” aqui na FAP[...] Ele não precisa trabalhar, aprende de tudo, aprende instrumento, aprende, enfim, não só música, dança, artes visuais, isto é o ideal. Outra coisa que deveria ter é um professor específico para instrumento. Por ex: percussão, professor só para percussão, outro só para instrumento de sopro, isto seria ideal.

O aluno 9 afirma que : “quanto ao instrumento você não estuda na FAP, todas as horas que você estudava antes, de entrar na FAP, mas você tem que dar um jeito de continuar estudando um pouco todo dia.”

O aluno¹⁰ afirma que: “todas as matérias de instrumento da FAP deveriam ter audições dos alunos, sempre, tanto de violão, piano, canto, duas vezes por ano, no mínimo”.

Quanto às disciplinas do curso, o aluno 22 sugere que no currículo sejam ofertadas mais disciplinas musicais e que algumas sejam obrigatórias e não optativas.

Deve-se acrescentar mais matérias práticas, contraponto, aumentar treinamento auditivo e harmonia também acho que estas três matérias podem ser bem desenvolvidas aqui. Tornar obrigatória também alguns instrumentos. Por exemplo, que nem o piano é um instrumento de maior visão pro músico, na hora de compor, de fazer qualquer coisa você tem uma boa visão de tudo. Então acho que isso tinha que ser respeitado., tinha que ser obrigatória para os alunos, todos tinham que fazer, não ser optativa como é, acho é indispensável para o professor.

Sobre a organização do curso o aluno 22 diz: “talvez separar o sistema das matérias que aqui é por ano e por módulo seria melhor.”

Os alunos 22 e 23 apontam como dificuldades a falta de estrutura física para as disciplinas, a falta de acervo de partituras na biblioteca e o horário do curso.

Como afirma o aluno 22: “No meu ponto de vista [...] deveria oferecer mais estrutura para os alunos”.

Em relação ao horário do curso o aluno 22 sugere: “Eu acho que à noite seria o mais ideal”.

O aluno 23 concorda: “tem muita gente que se bate por causa de horário, tem que trabalhar, não consegue fazer tal matéria e fica mais um ano, e aí acaba desistindo, vão se desestimulando.”

O aluno 9 acredita que: “são várias matérias e fica quase que sobrecarregado e deveria se dedicar ainda mais em cada uma das matérias e aí complicado e se você não é cobrado.”

O posicionamento do aluno 10 sobre esse assunto:

Talvez maior rigor, também para os alunos se empenharem mais, acho que a gente fica meio largado assim é um pouco da nossa consciência também. Quando eu entrei na FAP, eu achei que seria bem rigoroso aqui uma cobrança excessiva dos professores e eu vim preparada para isso, mas não é bem assim.

Questão 9. Vocês se sentem preparados para atuarem como professores de música? (exclusiva para os alunos do quarto ano)

Em resposta a essa questão os dois entrevistados (100%) afirmam que se não se sentem preparados para atuarem como professores de música, os alunos identificados como 22 e 23.

Para o aluno 23: “eu ainda me sinto um pouco despreparada, [...] me sinto insegura ainda. Acho que pela parte da pesquisa a gente não teve base, se eu sair daqui e quiser tentar o mestrado eu não sei como começar.”

O aluno 22 concorda com o colega: “já que a matéria é métodos de técnicas e pesquisa a gente tinha que começar já uma pesquisa e não só elaborar um projeto e não continuar.”

Os dois alunos concordam que o TCC (trabalho de conclusão de curso) seria importante na formação do professor pesquisador, sugerindo que a disciplina MTP mude para o terceiro ano e “aí junto começar a monografia, o TCC. Seria bem interessante“, como indica o aluno 22.

Questão 11. Vocês acham que falta integração entre as áreas, entre as disciplinas, vocês acham que as disciplinas se constituem em mundos separados e o aluno é quem vai ter que fazer os links ou já tem certa integração? E o estágio está integrado à outras disciplinas ? Ou o próprio currículo já faz? (exclusiva para o 4LMT - questão incorporada)

Em resposta a essa questão os dois alunos entrevistados (100%), os alunos 22 e 23 consideram que sim, que falta integração entre as áreas.

Encontra-se nas respostas dos alunos os destaques:

Para o aluno 22:

É verdade, é separado. A gente vai dar aula e não sabe como aplicar o conteúdo. A gente sabe, mas na hora de juntar com a parte musical, você não consegue, não consigo explicar direito, a maioria da sala não consegue

O aluno 23 concorda: “a gente teve a metodologia, mas tem uns “buraquinhos”. Na verdade você vai ter que fazer cobaias para ver se funciona ou não funciona.”

Para o aluno 22:

O estágio é puxado para gente, mas a gente vai aprendendo, só sentindo na pele mesmo para saber como é o que é o negócio. O estágio começa no 2º ano que é só teórico, acho que a prática já deva começar no 2ºano para ficar três anos em contato com os alunos.

O aluno 23 e o aluno 22 argumentam que deveria haver estágio também em escola especializada de música.

O aluno 23 afirma:

Tem escolas por aí que pegam professores muito despreparados para dar aula de música. Professores que às vezes não sabem coisas primárias e que estão estragando os alunos. Acho que deveria ter um preparo melhor para ocupar bem este tipo de vaga. Senão é aquela coisa se o professor da escola de música não dá conta, um mau professor, o próprio público que vai procurar a FAP e as outras instituições de música, já vai chegar assim, chega e parece que está entrando em outro mundo.

O aluno 22 comenta: “bem legal, eu entrei com esta idéia aqui, eu entrei pensando nisso. Acho que aqui no Brasil não sei como são os outros países o ensino de música se dá nos conservatórios e não na escola regular.”

CAPITULO VI

ANÁLISE DOS DADOS

A análise preliminar dos dados foi conduzida através da categorização das respostas às perguntas formuladas aos professores e aos alunos. Neste capítulo serão discutidos os dados encontrados, à luz das orientações do projeto pedagógico e sua filosofia norteadora, bem como à fundamentação desta pesquisa.

Ao analisar a concepção de um professor de música desejado por alunos e professores emergem alguns perfis, entre os quais, o de maior preponderância o do professor como um indivíduo que detém o conhecimento musical. Este perfil está igualmente disposto no projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Música e nos preceitos da pedagogia progressista, em especial da pedagogia histórico-crítica que preconiza que o professor possui conhecimento, está capacitado para ensinar, cabendo a ele analisar os conteúdos em relação à sociedade que o cerca. Este perfil também nos remete à idéia de que a formação profissional do músico enquanto tal se constitui em desejo expresso não somente de estudantes mas também pensado e desejado por aqueles que elaboraram o novo currículo. Neste sentido, observa-se que há legitimidade nos objetivos estabelecidos no projeto pedagógico frente aos anseios da comunidade acadêmica.

Por outro lado um grupo expressivo de professores do curso indica que o professor deva ser um profissional que valoriza o ser humano, que respeite estudantes enquanto indivíduos. Embora isto possa parecer uma contradição, encontramos em Paulo Freire o argumento de que a afetividade deve envolver a prática educativa, onde o exercício da autoridade do professor não está desvinculado do compromisso ético. Respeitar o discurso musical dos alunos, enquanto portadores de uma bagagem musical prévia se constitui em aspecto motivador para o ensino dialógico e compromissado.

Em relação aos alunos que não responderam diretamente esta questão vislumbra-se o fato de que há desconhecimento do sujeito no seu período pré-vestibular quanto à concepção do que é ser professor de música. A maturidade e consciência profissional vão sendo gradualmente adquiridas, assim como a liberdade de poder expressar-se de forma autônoma. Muitos estudantes nos

primeiros semestres parecerem não acreditar na possibilidade de contribuir com a sua opinião para a mudança de paradigmas, dentre eles a possibilidade de expressar a sua opinião de forma livre e com possibilidades de acolhimento e respeito.

Um aspecto considerado por alguns alunos entrevistados alia o professor de música, ao professor de instrumento, o que por si só não integraliza o perfil do professor de música. Este fato corrobora para que se considere que seja o perfil “professor de instrumento” como o desejado para ministrar aulas de música. Esta observação nos remete à questão de que a Música não estando ainda em geral presente no currículo da escola regular produz egressos da educação básica que não passaram pela experiência de ter recebido aulas de música, o que implica no desconhecimento do perfil deste profissional. Esperamos com os próximos anos fortaleçam o perfil de um professor voltado para a escola regular e seus problemas específicos e cujos estudantes possam incluir noções de música como conhecimento e como capacidade de entender o mundo.

Supostamente esta formação de instrumentista se deu em outras esferas, entre elas as escolas especializadas de música, cuja visão durante muito tempo foi tradicionalista, donde provém que o ensino de música é ainda sinônimo de ensino de instrumento. Durante mais algum tempo deveremos conviver com as crenças arraigadas a um passado não tão distante, que desvalorizaram o perfil do educador e não reconhecem de pronto as habilidades de gerência de classe específicas do professor da escola regular.

Associando o perfil deste professor desejado ao currículo do curso observa-se que tanto na percepção do professor, quanto dos alunos não há uma concordância evidenciada na pulverização das respostas obtidas junto ao grupo entrevistado, o que pode ser um indicador da necessidade de reavaliação.

Existe uma concepção expressa no projeto pedagógico que é o de “oferecer à sociedade profissionais atuantes no ensino de música e que, além de capacitados em reconhecer o contexto sócio, político e cultural, apresentam o potencial reflexivo e crítico, próprio das transformações.” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2006 p.5). O projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Música da FAP neste ponto se mostra aberto e inovador em sua concepção de perfil desejado.

Há concordância entre professores e alunos que o currículo corrente atende senão total, mas em parte, ao perfil proposto pelo projeto pedagógico do curso, entretanto uma expressiva parcela de alunos não se declara em relação a esta questão. Entendendo o currículo como as ações escolares de forma concertada (SAVIANI, 2005), pode-se relacionar a falta de clareza dos alunos com as ações docentes, ou então os alunos não se apropriaram do currículo do curso. Alguns alunos expressaram estranheza do termo “professor específico” o que denota igualmente o desconhecimento acerca da proposta da reforma curricular do curso. Isto também evidencia o despreparo com que muitos jovens escolhem o curso de graduação, desconhecendo ações profissionais básicas que deverão desempenhar. Quanto aos professores e ao projeto pedagógico, fica evidente que o nível de comprometimento de alguns profissionais diverge bastante, com diferentes formas de participação na construção do novo currículo.

A maioria do corpo docente do curso expressa a opinião de que o atual currículo supera o anterior, com vistas à formação de um novo professor de música, o que indica a aceitação dos professores quanto à proposta do projeto pedagógico. É relevante salientar que o recorte da população entrevistada vivenciou ambos os currículos, indicando que esta resposta de aceitação do grupo é extremamente importante para sustentar as mudanças ocorridas. Corroborando esta observação de que a maioria dos entrevistados considera que a matriz curricular atende ao objetivo de formar um novo professor de música, assinala o professor 9: “eu não acho que o estar estabelecido documentalmente resolva o problema. Eu penso que todos nós, professores, teríamos que estar refletindo sobre essa questão e continuamente se renovando para conseguir atingir tais objetivos”. Significando que não deve haver acomodação em relação ao projeto atual, mas buscar sua melhoria, através da reflexão e discussão contínua.

Há que se salientar afirmações controversas advindas de professores sobre o novo currículo, que mencionam que o antigo curso, que graduava professor de perfil polivalente, continha elementos enriquecedores na formação do professor. Paralelamente alguns alunos pertencentes ao primeiro ano expressaram a sensação de que estavam fazendo um curso de artes e não de música. Pode-se supor, a partir destas opiniões, que embora o curso de Educação Artística, extinto desde 2005, sua concepção de formação de professores ainda permeia o discurso e a prática de

alguns docentes e como este perfil, mesmo que inconsciente, é percebido pelos alunos.

Entre as respostas dos alunos em relação ao perfil de profissional desejado encontra-se indicado no projeto pedagógico: “formar profissionais com competência musical e pedagógica para atuarem de forma articulada na rede de ensino fundamental e médio, bem como em instituições de ensino específico de música”. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO 2006, p.06)

A operacionalização deste objetivo está espelhado na matriz curricular, através do conjunto de suas disciplinas, entre as quais o estágio supervisionado, onde o aluno vivencia a prática docente. Esta ação tem proporcionado aos alunos, segundo seus próprios relatos, uma melhor percepção da ação docente, que anteriormente não era vislumbrada.

Contudo, há afirmações entre os alunos entrevistados destacando o perfil desejado como o do professor de instrumento. Para tanto indicam que a matriz curricular não prevê aulas individuais para instrumentos e o estágio em ensino específico de música não é enfatizado. Neste sentido observa-se um hiato entre a realidade do curso e o projeto, pois o curso não propicia tal formação. Isto não invalida a formação de um professor de música com uma sólida formação instrumental, de perfil reflexivo, crítico e preocupado com as transformações sociais.

Em respostas dos alunos surge o reconhecimento de que o perfil de professor reflexivo e pesquisador deve ser potencializado através da prática de pesquisa advinda de atividade como o trabalho de conclusão de curso (TCC) na Licenciatura em Música, indicação esta também partilhada por professores, que emitiram esta opinião.

A concepção do projeto pedagógico recebe aceitação expressiva entre alunos e professores, porém um grande grupo de alunos não se manifestou a respeito, o que sugere algumas suposições, como: timidez em expor sua opinião, não ter uma opinião formada, desconhecer o projeto ou desinteresse pelo tema.

Ao se avaliar as respostas dos professores, quanto à sua orientação pedagógica, há um grupo maior que está alinhado à concepção filosófico-pedagógico progressista, que segundo a visão do pesquisador está presente no projeto pedagógico.

O segundo maior grupo não está representado por nenhuma das pedagogias apontadas, mas também não há um consenso de orientação.

Há dois pequenos grupos, um deles seguidor da escola nova e outro não seguidor de uma pedagogia em especial.

A priori esta diversidade tem um papel enriquecedor na comunidade acadêmica, visto que oxigena o universo dos saberes. Entretanto, pode levar à falta de unidade filosófico-pedagógica dos professores, haja vista as respostas obtidas junto aos alunos que demonstra a heterogeneidade de percepções de como os professores conduzem sua ação docente.

Destaca-se desta observação o fato de que um expressivo grupo de alunos considera vários docentes com um perfil tradicionalista, embora o corpo docente entrevistado não se considere tradicionalista. Cabe lembrar que as respostas dos alunos sugerem a totalidade dos professores e não apenas aos quatorze arrolados nesta pesquisa. Paulo Freire discute que a autoridade do professor não pode ser negada, sendo eventualmente confundida com o papel autoritário, perfil este delineado na escola tradicional, o que torna difícil a ação da autoridade do professor na escola.

A implicação da multitude de concepções, segundo nossa visão, pode levar a conseqüências na formação do professor, entre elas: a riqueza de orientações filosófico-pedagógicas, o que contribui para a formação de um futuro professor adaptado a uma complexa sociedade, e a superficialidade em sua formação, levando a um professor sem uma efetiva definição filosófico-pedagógica.

Esta possível contradição ideológica pode ter como resultado a falta, ou dificuldade em se caracterizar a identidade do curso, o que é plenamente destacado por professores e alunos. Há entre os alunos aqueles que acreditam que uma definição de concepção pode favorecer essa caracterização, o que está alinhado com a percepção dos professores.

A maioria do corpo docente considera que falta criar uma identidade para o curso, sendo benéfico não somente para identificação da comunidade acadêmica, bem como para sociedade em que está inserida a instituição. Como a identidade de um curso reflete a filosofia do próprio projeto, mas também de seus condutores, pode-se observar este direcionamento na resposta do professor 14:

Eu vou dizer o seguinte: primeiro, o ideal, mas não precisa ser assim, se nós conseguíssemos ter no curso uma concepção pedagógica adotada, [...] Eu acho que nós teríamos uma formação de melhor qualidade no sentido que você consegue atingir alguns pontos, isso é o ideal básico. [...] Outro caminho seria, em que pese as diversidades dos professores, encontrar pontos em comum que não definem com rigidez uma concepção pedagógica, mas você define pontos em comum que perpassem toda as correntes pedagógicas. Essa é a parte do nosso currículo que ainda está faltando. [...] Eu acho que os dois caminhos são válidos. Eu acho do que a FAP, do curso de música hoje talvez o segundo caminho seria mais razoável.

Como abordado pelo professor 14, pode-se seguir os caminhos por ele apontados como uma maneira de se atingir maior unicidade do corpo docente, a qual refletirá certamente na formação do futuro professor.

Qualquer que seja o caminho escolhido pelo grupo, há a necessidade de integração, discussão e troca de idéias entre os professores para consistência e coesão de orientação.

Esta falta de integração é percebida claramente pelos alunos, que demonstram dificuldades em estabelecer relações dos conteúdos na prática.

A partir desta observação foi incluída a questão da interdisciplinaridade na entrevista com os professores. Em suas respostas há um flagrante sentimento da inexistência de interdisciplinaridade no curso.

Em seus relatos apontam várias causas como estrutura organizacional da instituição – que sempre privilegiou o encontro dos professores em departamentos ao invés de reuniões pedagógicas de curso, falta de motivação dos professores em promoverem a troca de informações e experiências, questões pessoais, postura territorialista, falta de diálogo, receio em se expor, entre outras.

Penna (2006) argumenta que o diálogo e a cooperação viabilizam que a interdisciplinaridade curricular ocorra nos cursos de formação de educadores musicais.

Vários professores afirmaram que em sua disciplina há a preocupação com a questão reflexiva e formação docente, bem como de que os alunos estabeleçam relações entre os conteúdos aprendidos. Percebe-se que há um senso comum nas ações, mas os alunos em geral não percebem este comportamento, o que pode ser devido à falta ou dificuldade no estabelecimento de integração dos professores.

Igualmente os próprios professores apontam soluções, entre as quais a abertura para o diálogo, interação, encontro entre os pares, por meio de seminários, reuniões pedagógicas, reuniões informais, grupos de estudos, encontros musicais e montagens de espetáculos, não se pode esquecer neste movimento, de ouvir a voz dos alunos à busca de soluções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação o levantamento de dados a partir das entrevistas com alunos e professores frente ao projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Música da Faculdade de Artes do Paraná, teve como objetivo responder às indagações relatadas na introdução deste trabalho. Quais as concepções filosófico-pedagógicas do curso de Licenciatura em Música da Faculdade de Artes do Paraná e quais implicações na formação do professor de música?

Este estudo de caso apontou a existência de convergência entre a concepção do projeto pedagógico, considerado progressista, e professores com este posicionamento, havendo reconhecimento por parte dos alunos, notadamente os dos primeiros e segundos anos. A partir dos dados obtidos observa-se que outras concepções permeiam a ação docente por parte de alguns professores, que parece não enfraquecer o projeto pedagógico corrente, haja vista que a maioria dos professores concorda com o proposto pelo projeto vigente.

Do ponto de vista dos alunos houve concordância com a filosofia estabelecida no projeto. Entretanto, relacionam à vários professores uma concepção que contradiz tanto ao projeto pedagógico quanto ao posicionamento dos próprios docentes, isto é, que o discurso ideológico de alguns professores não está de acordo com suas práticas pedagógicas ou ainda que os alunos não têm uma maturidade teórica que fundamente esta percepção.

À parte das indagações iniciais surgiu no transcorrer da pesquisa o tema da interdisciplinaridade, que parece influir na formação do futuro professor de música, como apontado pelos alunos. A falta de integração entre os professores, que é percebida pelos alunos, resulta na dificuldade da vinculação teórico – prática.

Essa falta de integração pode colocar em risco o desejo que os professores têm de formar docentes com as características mencionadas no projeto pedagógico. Apesar de não ser o tema deste trabalho, a interdisciplinaridade torna-se relevante à medida que impacta a formação do professor, assunto este que poderá ser abordado mais profundamente em outro projeto.

De qualquer forma esse tema parece ter provocado, no processo de entrevistas, a reflexão por parte dos professores sobre a falta de comunicação e

troca sobre suas posturas pedagógicas. Os próprios entrevistados apontaram soluções, o que demonstra que eles estão propensos a atitudes para mudanças. Chama atenção também a unanimidade das respostas com relação a falta de um movimento interdisciplinar no curso.

Identificou-se pelas entrevistas que os alunos concordam com o perfil de professor proposto pelo projeto pedagógico do curso. Adicionalmente surgiu dos alunos um perfil desejado quanto à formação de professor de instrumento, que apesar de contemplado no projeto, a matriz curricular não reflete este quesito.

Um fato relevante à discussão surgiu durante a pesquisa: a falta de clareza da identidade do curso apontada pela maioria dos professores e também pelos alunos. Foi pronunciado o quão benéfico seria estabelecer melhor esta identidade, tanto para a comunidade acadêmica quanto para a sociedade.

Ao percorrer o caminho da pesquisa na tentativa de responder as indagações iniciais, surgiram temas que estão ligados às questões filosóficas e pedagógicas do projeto pedagógico e dos professores envolvidos. Embora não haja por vezes consciência total destas filosofias no cotidiano da Instituição, estas perpassam e fundamentam todas as ações docentes, que implicam na formação do professor de música. Especificamente neste estudo de caso percebeu-se que embora cada professor tenha sua concepção filosófica, nem sempre convergente com o projeto pedagógico, há um desejo de unidade e encontro na diversidade disciplinar, o que provavelmente implicaria na formação de um professor de música mais próximo do perfil apontado pelo projeto pedagógico do curso.

Conclui-se então, que a formação do professor de música à luz da concepção filosófico-pedagógica do curso de Licenciatura em Música da Faculdade de Artes do Paraná atende em parte os anseios da comunidade acadêmica, cuja provável solução está em uma ação aparentemente simples, o diálogo e a interação entre os pares e os alunos, para um encontro senão de uma concepção única, de pontos fundamentais na formação dos futuros professores.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2.ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2004.

_____. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2005.

BARBOSA, Ana Mãe. **John Dewey e o ensino da Arte no Brasil**. 5 ed. São Paulo : Cortez, 2002

BRANDÃO, Hélio. **História viva de um ideal: uma orquestra, uma família e uma profissão**. Curitiba: Ed. do Autor, 1996.

COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**.-2 ed. São Paulo : Cortez, 2003

BANDEIRA, Denise Adriana. **Mudanças do Saber em arte: descobrindo compatibilidades do saber a ser ensinado na disciplina de desenho artístico, Curso de Educação Artística da Faculdade de Artes do Paraná**. 2001. 263 f. Dissertação. (Mestrado em Educação)- Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, 2001.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 11 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

FIGUEIREDO, Sergio. **ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM**, Informativo Eletrônico nº42/2008. Disponível em: www.abemeducaomusical.org.br/masters/informativo_2008/informativo_42_setembro_2008_1a_parte.pdf. Acessado em: 15/09/2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Vanda L. Bellard. Educação Musical no Brasil: tradição e Inovação. In: **Anais do III Encontro Anual da ABEM**. Salvador: junho 1994 p. 145-159.

FONTEERRADA, Marisa. A educação musical no Brasil- algumas considerações. In: **Anais do II Encontro Anual da Abem**. Porto Alegre-maio 1993. p. 69-83.

_____. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FUCKS, Rosa. A educação musical da Era Vargas: seus precursores. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina. (Orgs) **Educação Musical no Brasil** Salvador: P&A, 2007. p. 18-23

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Curitiba, PR: Positivo, 2005.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. & GASKELL, George (ed.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. 7.reimpressão. São Paulo: Atlas, 2006.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOLDEMBERG, Ricardo. Villa-Lôbos and the experience of Orpheonic Singing in Brazil. Disponível em www.classical.net/music/comp.lst/articles/villa-lobos/orpheonic.html.. Acessado em 07/07/2006. Campinas, 1997.

HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 8, p.53-55, 2003.

_____. Relações da prática com a teoria da educação musical In: **Anais do II Encontro Anual da Abem**. Porto Alegre-maio 1993. p. 49-67

LEMONS JÚNIOR, Wilson. **Canto Orfeônico: uma investigação acerca do ensino de música na escola secundária pública de Curitiba. (1931-1956)** 2005.111 f. Dissertação. (Mestrado em Educação)- Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, 2005.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-80

LOUREIRO, Alícia M. A. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MARTINS, Gilberto. **Uma estratégia de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2006.

MOTA, Graça. Pesquisa e formação em educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.8, p.11-16, mar. 2003.

OLIVEIRA, Alda; BROOCK, Angelita; CANDUSSO, Flávia; MENDES, Jean Joubert; MENEZES, Mara; D'AVILA, Raul; HARDER, Rejane; BASTIÃO, Zuraída. Construindo PONTES significativas no ensino de música. **Anais do XVII Congresso da ANPPOM**. São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Alda. Currículos de Música no Brasil após a nova LDB e os documentos elaborados pelo MEC para o ensino básico e superior. In: **Anais do VIII Encontro Anual da ABEM**. Curitiba: 1999 p.17-38.

_____ Educação musical e diversidade: pontes de articulação. Pesquisa e formação em educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.14, p.25-34, mar. 2006.

_____ Aspectos Históricos de Música no Brasil. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina. **Educação Musical no Brasil.(Orgs)** Salvador: P&A, 2007. p. 3-12

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia Musical Brasileira no Século XX. Metodologias e tendências**. Brasília: Editora MusiMed, 2000.

PENNA, Maura L. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990

PENNA, Maura L. Desafios para a educação musical : ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.14, p.35-44, mar. 2006.

PEREZ GÓMEZ, A. I. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura em sala de aula. In: GIMENO SACRISTAN, J. ; PEREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca. 4.ed. Porto alegre, RS: Artmed, 1998.

PERRENOUD, Philippe et al. **Formando professores profissionais**. 2.ed. rev.- Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro (Org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2002. p. 17-52

PROSSER, Elizabeth Seraphim. **Cem anos de sociedade, arte e educação em Curitiba: 1853-1953. Da escola de Belas Artes e Indústrias, de Mariano de Lima, à Universidade do Paraná e a Escola de Música e Belas Artes do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 29. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007

SCHÖN, Donald A . **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto et al. **Política educacional**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOARES, Kátia Cristina Dambinski. **Trabalho docente e conhecimento** 2008. 248 f. Doutorado. (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. 2008

SOUZA, Jusamara. Pesquisa e formação em educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.8, p.7-10, mar. 2003.

_____. A educação Musical no Brasil nos Anos 1930-45. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina. **Educação Musical no Brasil.(Orgs)** Salvador: P&A, 2007. p. 13-17

SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel à música na educação musical In: **Anais do II Encontro Anual da Abem**. Porto Alegre-maio 1993. p. 19-32

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

TOURINHO, Irene. Considerações sobre a avaliação de método de ensino de música. In: **Anais do III Encontro Anual da ABEM**. Salvador: junho- 1994 p.13-43

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas,2008.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Solfejos originais e sobre temas de cantigas populares, para ensino de canto orfeônico**. 1º vol. São Paulo, Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1976,

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 0146/2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer 0195/2003

_____ Conselho Nacional de Educação. Resolução /2003

_____ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB Nº 9.394/96

_____ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB Nº 4.024/61

_____ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB Nº 5692/71

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ Projeto Pedagógico do Curso de Educação Artística- Licenciatura em música - FAP 2002.

_____ Projeto Pedagógico do Curso de -
Licenciatura em música -FAP 2006.

_____ Projeto de Transformação Curricular
FAP, 2002.

_____ Resolução Nº01/04-CD/FAP

_____ Resolução Nº012/03-CD/FAP

ANEXO 1**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSOR**

Eu _____,
RG n° _____, estou sendo convidado a participar de um estudo que faz parte da Dissertação de Mestrado de Solange Maranhão Gomes, RG 1489076-PR, cujo título é **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA: UM ESTUDO DE CASO** junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Musical da Universidade Federal da Bahia - UFBA

O objetivo de tal pesquisa é levantar dados para investigar a concepção de currículo e da formação do professor de música do curso de Licenciatura em Música da Faculdade de Artes do Paraná - FAP.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite participar desta pesquisa participarei de uma entrevista individual que será gravada para posterior transcrição e análise. Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

Para a elaboração final do texto, caso precise ocorrer qualquer identificação, solicito ser identificado da seguinte forma _____

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, qualquer dado confidencial será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita respeitando a identificação que solicitei acima.

Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto este termo fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Assinatura do sujeito da pesquisa

Assinatura do pesquisador

Curitiba ____ de _____ de 2007

ANEXO 2**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ALUNO**

Eu

_____,
RG n° _____, estou sendo convidado a participar de um estudo que faz parte da Dissertação de Mestrado de Solange Maranhão Gomes, RG 1489076-PR, cujo título é **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA: UM ESTUDO DE CASO** junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Musical da Universidade Federal da Bahia.- UFBA

O objetivo de tal pesquisa é levantar dados para investigar a concepção de currículo e da formação do professor de música do curso de Licenciatura em Música da Faculdade de Artes do Paraná - FAP.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite participar desta pesquisa participarei de um Grupo Focal que será gravado para posterior transcrição e análise. Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

Para a elaboração final do texto, caso precise ocorrer qualquer identificação, solicito ser identificado da seguinte forma _____

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, qualquer dado confidencial será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita respeitando a identificação que solicitei acima.

Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto este termo fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Assinatura do sujeito da pesquisa

Assinatura do pesquisador

Curitiba ____ de _____ de 2007

ANEXO 3

Perguntas formuladas aos professores

- Questão 1: Qual a sua concepção de um professor de música ?
- Questão 2: Este currículo atende à formação de professor imaginada por você?
- Questão 3 - Este currículo atende à formação do professor com formação específica, reflexivo e pesquisador?
- Questão 3 A B. Até que ponto o novo currículo é inovador em comparação ao antigo curso de Educação Artística? A modificação da matriz curricular garante a legitimidade de formar um novo professor de música?
- Questão 4. Você concorda com a filosofia da matriz curricular ou tem uma opinião divergente?
- Questão 5 . Entre as concepções: escola tradicional, escolanovista, tecnicista e progressista, qual a sua concepção? Qual a implicação na formação do professor de música?
- Questão 6. Você acha que falta no curso criar uma identidade?
- Questão 8. Nós falamos tanto deste professor crítico, transformador, reflexivo. O que você mudaria no currículo do curso para alcançar esta formação?(exclusiva para os professores)
- Questão 10. Qual o papel das tuas disciplinas para a formação do professor de música?
- Questão 11. Há interdisciplinaridade presente na FAP no curso de Licenciatura em música, ou é cada “macaco no seu galho”?

ANEXO 4

Perguntas formuladas aos alunos

- Questão 1. Qual era a sua concepção de professor de música, antes de entrar no curso de Licenciatura em Música?
- Questão 2. Este currículo atende à formação de professor imaginado por você?
- Questão 3 - Este currículo atende à formação do professor com formação específica, reflexivo e pesquisador?
- Questão 4 -. Vocês concordam, compartilham da filosofia da matriz curricular ou existem (e quais são) as opiniões divergentes?
- Questão 5. Como vocês caracterizam as concepções filosóficas dos professores do curso de Licenciatura em Música? (Vide Apêndice 5)
- Questão 6. Vocês acham que é interessante ter uma concepção filosófica, como norte do trabalho dos professores, e como identidade do curso e do perfil do aluno ou vocês acham que ter várias concepções filosóficas como vocês apontaram tudo bem para a formação do professor?
- Questão 7. Qual o perfil profissional desejado?
- Questão 8. O que vocês mudariam no curso, para atender a este perfil?
- Questão 9. Vocês se sentem preparados para atuarem como professores de música? (exclusiva para os alunos do quarto ano)
- Questão 11. Vocês acham que falta integração entre as áreas, entre as disciplinas, vocês acham que as disciplinas se constituem em mundos separados e o aluno é quem vai ter que fazer os links ou já tem certa integração? E o estágio está integrado à outras disciplinas ? Ou o próprio currículo já faz? (exclusiva para o 4 LMT - questão incorporada)

ANEXO 5

Matriz Curricular

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ – FAP

Educação Artística – Habilitação: Música						
Matérias/ Disciplinas		Carga Horária/ Série				Total
		1º S	2º S	3º S	4º S	
PEDAGÓGICAS	Psicologia da Educação I e II	60	60	-	-	120
	Didática I e II	-	-	60	60	120
	Estrutura e Funcionamento do Ensino	-	-	-	60	60
	Prática de Ensino I e II	-	-	150	150	300
	Fundamentos da Arte-Educação I e II	-	60	60	-	120
IES	Introdução à Filosofia	60	-	-	-	60
	Métodos e Técnicas de Pesquisa	60	-	-	-	60
	Antropologia	-	60	-	-	60
	Fund. de Expressão e Comunic. Humanas I e II	60	60	-	-	120
	Estética I e II	-	60	60	-	120
	História da Arte I e II	-	60	60	-	120
PROFISSIONALIZANTES	Evolução da Música	-	-	60	-	60
	Técnica de Expressão Vocal I e II	60	60	-	-	120
	Linguagem e Estruturação Musical I, II, III e IV	90	90	90	90	360
	Canto Coral I, II e III	-	60	60	60	180
	Técnicas de Musicalização I e II	-	60	60	-	120
	Instrumentação e Orquestração I e II	-	-	60	60	120
	Prática Instrumental I, II e III	-	60	60	60	180
	Regência I e II	-	-	60	60	120
	Oficina de Música Experimental	-	-	-	60	60
	Folclore Brasileiro I e II	-	60	60	-	120
	Formas de Expressão e Comunicação Artística	-	-	-	-	-
	I - Oficina de Música	90	-	-	-	90
	II - Oficina de Artes Plásticas	90	-	-	-	90
	III - Oficina de Artes Cênicas - Teatro	90	-	-	-	90
IV - Oficina de Artes Cênicas – Dança	60	-	-	-	60	
Horas/aula semanais		24	25	30	22	-
Total horas/aula por série		720	750	900	660	3030
RESUMO						
Pedagógicas - 720						
Da IES - 600						
Profissionalizantes -1710						
Total - 3030						

ANEXO 6

Matriz Curricular

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ – FAP

LICENCIATURA EM MÚSICA						
Matérias/ Disciplinas		Carga Horária/ Série				
		1º S	2º S	3º S	4º S	Total
Núcleo Específico Obrigatórias	Canto Coral I II	60	60	-	-	120
	Expressão Vocal	60	-	-	-	60
	Rítmica I e II	-	-	60	60	120
	Treinamento Auditivo	-	60	-	-	60
	Leitura e Escrita Musical	60	-	-	-	60
	Harmonia I e II	-	60	60	-	120
	Recursos Digitais aplicados à Música	-	60	-	-	60
	Arranjos Vocais	-	-	60	-	60
	Estrutura e Formas Musicais	-	-	60	-	60
	Música Contemporânea	-	-	-	60	60
	Arranjos Instrumentais	-	-	-	60	60
	Musicalização pela MPB	-	-	60	-	60
	Regência	-	-	-	60	60
Carga Horária Específica		180	240	300	240	960
Núcleo Reflexivo Obrigatórias	Cultura Popular	60	-	-	60	60
	Filosofia e Ética	-	60	-	-	60
	Fundamentos de Sociologia e Antropologia	60	-	-	-	60
	Métodos e Técnicas de Pesquisa	-	60	-	-	60
	Estética Geral	60	-	-	-	60
	História da Música	-	-	60	-	60
	Semiótica da Música	-	60	-	-	60
	Estética da Música	-	-	-	60	60
	História da Música Brasileira	-	-	-	60	60
Carga Horária Reflexiva		180	180	60	120	540
Núcleo Pedagógico Obrigatórias	Psicologia da Educação	60	-	-	-	60
	Didática Geral	-	60	-	-	60
	Didática da Música	-	-	60	-	60
	Fundamentos do Ensino da Música	60	-	-	-	60
	Organizações Educacionais Contemporâneas	-	-	60	-	60
	Estágio Supervisionado I, II e III	-	100	150	150	400
	Carga Horária de Estágio Supervisionado	-	100	150	150	400
Carga Horária Total Pedagógica		120	160	270	150	700

Optativas	Instrumento Harmônico I II III e IV	60	60	60	60	240
	Instrumento Melódico I II III e IV	60	60	60	60	240
	Canto Solista I II III e IV	60	60	60	60	240
	Canto Coral III	-	-	60	-	60
	Prática de Música em Conjunto I e II	60	60	-	-	120
	Música Modal – Improvisação	-	-	-	60	60
	Oficina de Música	60	-	-	-	60
	Carga Horária Optativas Ofertadas	300	240	240	240	1020
	Carga Horária Optativas Obrigatória	120	120	60	120	420
Eletivas	Música e Tecnologia	-	-	-	60	60
	Etnomusicologia	-	60	-	-	60
	Técnicas de Integração Ritmo-Som-Palavra	-	-	60	-	60
	Sociologia da Música	60	-	-	-	60
	Carga Horária Eletivas Ofertadas	60	60	60	60	240
	Carga Horária Eletivas e/ ou Atividades Complementares Obrigatórias	60	60	60	60	240
	Carga Horária Total por série	660	760	750	690	2860
Resumo						
	Núcleo Específico	960				
	Núcleo Reflexivo	540				
	Núcleo Pedagógico	700				
	Optativas	420				
	Eletivas/Ativ. Complementares	240				
	Total Geral	2860				

ANEXO 7

Resumo das características das pedagogias tradicional,nova, tecnicista e progressista

Texto baseado no livro Filosofia da Educação ,Aranha 2004.

1. Escola tradicional: pedagogia da essência

Características gerais da escola tradicional:

- Ênfase aos conteúdos e valores.
- Transmissão de conhecimentos ao aluno, mas sem a exigência de elaboração pessoal do aluno
- O passado é valorizado, o saber adquire um caráter abstrato, e há uma preocupação com a transmissão do saber acumulado destacando o estudo das “obras primas”.
- Distanciamento com as experiências do cotidiano.
- Os Currículos são elaborados de forma rígida e os alunos são considerados um bloco único e homogêneo, não se considerando as diferenças individuais.
- Relação professor-aluno esta é magistrocêntrica, isto é, centrada no professor e na transmissão de conhecimentos.
- A metodologia reforça esta relação pois o recurso utilizado é a do método expositivo, centrado no professor ou nos manuais didáticos. Podem ser utilizados para fixação, exercícios de repetições ou cópias.
- A disciplina é rígida, com o estabelecimento de horários fixos.
- Vê-se a criança como um ser frágil, sujeita à corrupção e que necessita de uma disciplina severa, que incluía até castigos corporais para manter a ordem.
- A avaliação é realizada nas provas periódicas e exige-se a reprodução de conhecimentos.
- Valoriza os aspectos cognitivos de aquisição de conhecimentos transmitidos, ressaltando a memória e a capacidade de “devolver “ o que foi assimilado.

- Pode gerar um comportamento no aluno que ao invés de estudar para o saber, “estuda para a prova”.
- “Como o processo de verificação da aprendizagem se torna artificial, ela passa a ser estimulada por meio de prêmios e punições, assim como há uma valorização da competição entre os alunos, submetidos a um sistema classificativo.”

2. Escola Nova : pedagogia da existência

Características gerais da escola nova:

- Relação professor-aluno: o aluno é o centro do processo, tornando-se o professor o facilitador de aprendizagem.
- Preocupação muito grande com a natureza psicológica da criança e a escolha dos conteúdos está centrada nos interesses infantis.
- Os conteúdos precisam ser compreendidos, não decorados. É valorizado a compreensão do aluno dos conteúdos, a partir do resultado de sua própria experiência.
- O processo do conhecimento é mais valorizado do que o produto.
- Metodologia da escola nova tem como princípio o aprender fazendo. O corpo é tão valorizado como o lado intelectual e desenvolvido através da prática de atividades de educação física e de motricidade. Os trabalhos em grupo são estimulados para a socialização das experiências, mas pela influência da psicologia, há um acompanhamento e uma preocupação com atividades individuais. Para atender os alunos individualmente, os horários e programas são mais flexíveis.
- Disciplina é mais flexível e as normas rígidas são afrouxadas para permitir que o aluno estabeleça por conta própria a disciplina voluntária, estimular a capacidade de crítica e a responsabilidade. Para permitir ao aluno a compreensão do significado e a necessidade de normas coletivas, são estimuladas as discussões e o diálogo. O intuito é preparar o aluno para a autonomia. em uma sociedade dinâmica e em mutação.

- Avaliação esta “é compreendida como um processo válido para o próprio aluno, não para o professor” a avaliação não representa o centro da aprendizagem, mas apenas uma das etapas.
- Visa os aspectos intelectuais do aluno, mas também as atitudes e a aquisição de habilidades. A competição é substituída pela cooperação e pela solidariedade e o sistema de prêmios e castigos é condenado.

3. A escola tecnicista

Características gerais da escola tecnicista:

- A tendência tecnicista aplicada à educação nasce nos Estados Unidos. Surge na década de 1960, inspirada no modelo racionalista de produção capitalista que nasceu na indústria, e é conhecido como *taylorismo*. A separação entre o setor de planejamento e o de execução de trabalho foi a principal consequência de sua implantação.
- Privilegia a divisão de trabalho e por isso na escola estão separadas as funções de planejar, organizar, dirigir, controlar, e ensinar.
- O objetivo principal da escola é adequar a educação às necessidades e exigências de uma sociedade tecnológica e industrial.
- Ênfase à preparação de mão de obra qualificada. Pela exigência da moderna tecnologia, há uma preocupação com a apropriação do saber científico, e os conteúdos se baseiam em informações objetivas que propiciem a preparação do indivíduo ao trabalho.
- Metodologia utilizada é a taylorista que propõe a divisão de tarefas e cabe ao professor executar em sala de aula o que foi planejado. Para tanto, as reuniões de planejamento são imprescindíveis e os objetivos operacionais e instrucionais são esmiuçados, que têm o propósito de atingir metas a serem cumpridas.
- Avaliação, os critérios mensuráveis têm destaque. A avaliação se baseia na verificação do cumprimento ou não de objetivos propostos. Os meios didáticos da tecnologia educacional como computadores, filmes, slides, ensino à distância, são muito valorizados.

- O professor é um técnico que, assessorado por outros técnicos e intermediado por recursos técnicos, transmite um conhecimento técnico e objetivo. Como é de se esperar.
- A relação entre professor e aluno exige distanciamento afetivo e não está voltada para a abertura de discussões e debates.
- A tendência tecnicista tem influência da filosofia positivista e do behaviorismo.
- O conhecimento é considerado algo como “fora” do sujeito, e não como resultado de uma construção. O ensino, de acordo com este princípio, considera fundamental a mudança do aluno mediante treinamento para o desenvolvimento de habilidades. A tendência tecnicista busca na corrente psicológica americana behaviorista, os procedimentos necessários para o controle de comportamentos.
- Aos especialistas se dá um poder exarcebado.
- Ao enfatizar as partes, a tendência tecnicista descuida da visão do todo , e nas reformas educacionais promovidas a partir desse pensamento, as disciplinas que têm ênfase e são consideradas relevantes são as mais pragmáticas. Em contrapartida se descuida das disciplinas que levam à formação reflexiva e crítica como a filosofia, a literatura , a história, a geografia e as artes.

4. Escolas progressistas

Características gerais da escola progressistas:

- As teorias progressistas surgem buscando outros caminhos diversos das escola tradicional e escola nova, a partir de uma outra concepção de educação. São vários teóricos que se poderia denominar de progressistas, por suas características comuns, mas nem sempre essa denominação é assumida por todos. Este é um movimento educacional muito recente e a denominação *pedagogia progressista* foi retirada de um livro de Georges Snyders.

- Preocupação comum de todos os representantes da pedagogia progressista é construir uma pedagogia social e crítica a partir da relação entre educação e transformação social.
- A escola se constitui como um elemento de continuidade, mas também de ruptura e neste espaço é possível problematizar a realidade e trabalhar as contradições sociais.
- A fim de superar a dicotomia, recusando tanto a educação humanista tradicional, que visa a aquisição de uma cultura supérflua, “de adorno”, para os ricos, quanto a sonegação da cultura erudita aos pobres, a educação progressista quer formar o homem *pelo e para* o trabalho.
- Portanto, a decisão sobre *o que saber, o que fazer e para que fazer* está na dependência da compreensão das necessidades sociais vividas, sempre a partir da situação histórica dada.
- O trabalho constitui a atividade *essencial* da formação humana. Ao trabalhar, o homem transforma a natureza e a si mesmo. Para não permanecer à margem da cultura (e da vida), a educação precisa *integrar* o trabalho à escola como atividade existencial humana fundamental, não como passatempo acessório ou simples aprendizagem técnica.
- A educação dada ao povo deve propiciar a transmissão dos conteúdos necessários para se atingir a consciência crítica a respeito das práticas sociais, por meio das quais o mundo é construído. Nesse caso, todos teriam iguais oportunidades de acesso ao saber acumulado pela tradição.
- Integrar o trabalho à escola, também seria possível superar a dicotomia entre cultura erudita e cultura popular, em direção à construção de uma cultura nacional.
- Os teóricos progressistas recusam a postura idealista que vê a escola como solução dos problemas sociais, mas também se negam a cruzar os braços: é preciso lutar por uma escola mais crítica.
- Daí a extrema importância da formação do professor e de sua conscientização a respeito da educação como prática social transformadora. Que o professor tenha, aliado à *competência técnica*, um *compromisso político* a orientá-lo na escolha das prioridades em educação, não só quanto

ao conteúdo transmitido, mas também quanto à maneira de ensinar, tendo em vista objetivos que não se separam da realidade concreta vivida.

- Como na sala de aula, a ação dos professores também se expressa nas reuniões pedagógicas e educacionais, nos cursos de reciclagem e nas associações de classe.
- As bases teóricas da pedagogia progressista encontram-se na literatura marxista que fornece o instrumento da lógica dialética, bem como os elementos conceituais que possibilitam a crítica ao liberalismo, na tentativa de superar a sociedade dividida em classes e as conseqüentes dificuldades para a democratização da educação.
- Questões como a solidariedade entre os seres humanos, a ética, o comprometimento do professor, a relação professor - aluno, a crítica, a pesquisa, a alegria enquanto educador são contribuições imprescindíveis para esta reflexão. Concordo com Freire quando afirma:
- Snyders propõe situar o ponto de partida nos conteúdos do ensino.
- Perspectiva histórico- social.
- Na sociedade dividida em classes, embora a cultura erudita só seja acessível à elite dominante, tal produção não deixa de interessar ao proletariado, que deveria utilizar as obras culturais da burguesia e enriquecer sua formação.
- Reconhece a insuficiência de deixar as crianças à mercê de sua espontaneidade, como quer a educação renovada, porque nesse caso elas estarão sujeitas às ideologias da sociedade em que vivem.
- À transmissão da cultura e ao papel que o professor desempenha nesse processo.
- O papel do mestre está em introduzir discussões, confrontações, diálogos a partir de conteúdos que serão reelaborados pelos alunos. “um vaivém entre o vivido e o conhecimento proposto, entre a atitude espontânea e a atitude encarnada pelo mestre”.
- Snyders acena com a *alegria e a liberdade autêntica* no final do processo, mesmo que de início o professor precise traçar caminhos e indicar pistas.
- Pedagogia histórico-crítica

- Dermeval Saviani (1944), principal articulador da *pedagogia histórico-crítica*, anteriormente denominada *pedagogia dialética* e, também *pedagogia crítico-social dos conteúdos*.
- Neste estudo discute a inexistência de um *sistema educacional* brasileiro, tendo em vista a falta de planejamento, a importação e a improvisação de teorias.
- As nossas instituições de educação permanecem ainda no nível da *estrutura*, e não do *sistema*, por estarem desprovidas de planos e de intencionalidade, por apresentarem incoerências internas e externas por inadequação á realidade brasileira.
- No Brasil, as reformas educacionais constantes fragmentam e deformam ainda mais nossas precárias leis, nas quais também não existe articulação entre graus e cursos. Uma danosa descontinuidade de programas prejudica o trabalho educativo, que exige , ao contrário , tempo para que as habilidades e os conceitos sejam assimilados pelos alunos.
- “A tarefa da pedagogia histórico-crítica consiste na tentativa de reverter esse quadro, buscando construir uma teoria pedagógica a partir da compreensão da nossa realidade histórica e social, a fim de tornar possível o papel mediador da educação no processo de transformação social”. A mudança se faz por meio da transformação das consciências.
- Saviani começa sua análise a partir da categoria do trabalho,
- Por excelência a forma pela qual o homem produz sua própria existência, transformando a natureza em cultura.
- A escola promove a socialização do saber por meio da apropriação do conhecimento produzido histórica e socialmente, ou seja, pelo trabalho educativo produz-se intencionalmente nos alunos o que a sociedade produziu coletivamente no decorrer do tempo, a sua herança cultural: a ciência, as artes, a religião, a filosofia, as técnicas, etc.
- A atividade nuclear da escola é, portanto, a transmissão dos instrumentos que permitam alcançar o saber elaborado. Sendo a mediadora entre o aluno e a realidade, a escola se ocupa com a aquisição de conteúdos, a formação de habilidades, hábitos e convicções.

- O caráter histórico-social da pedagogia progressista exige a constante vinculação entre educação e sociedade, educação e transformação da sociedade. O ponto de partida e o de chegada do processo educativo é sempre a prática social.
- Saviani destaca a diferença entre *elaboração do saber e produção do saber*. Esta última é social e se dá no interior das relações sociais, só alcançando o nível de elaboração aqueles que possuem o domínio dos instrumentos de sistematização.
- Nas sociedades divididas só a classe dominante atinge essa etapa.
- Avaliação preocupada com a autonomia do educando,
- Manifesta-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não na estagnação disciplinadora.
- Avaliação diagnóstica: instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e de crescimento para a autonomia, situação que lhe garantirá sempre relações de reciprocidade.
- Relação professor - aluno: dialógica.