

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES**

TADEU APARECIDO MALAQUIAS

**KEITH SWANWICK: INFLUÊNCIA EDUCACIONAL NA ESCOLA DE MÚSICA E
BELAS ARTES DO PARANÁ**

CURITIBA

2015

TADEU APARECIDO MALAQUIAS

**KEITH SWANWICK: INFLUÊNCIA EDUCACIONAL NA ESCOLA DE MÚSICA E BELAS
ARTES DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) – linha de pesquisa História e Políticas da Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira.

CURITIBA

2015

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

M237k
2015
Malaquias, Tadeu Aparecido
Keith Swanwick : influência educacional na escola de música e belas artes do Paraná / Tadeu Aparecido Malaquias ; orientadora, Alboni Marisa Dudeque Pianoski Vieira. – 2015.
146 f. : il ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2015
Bibliografia: f. 139-146

1. Swanwick, Keith. 2. Educação – História. 3. Escola de Música e Belas Artes do Paraná. I. Vieira, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 378

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 769
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

Tadeu Aparecido Malaquias

Aos dezenove dias do mês de novembro do ano de dois mil e quinze, reuniu-se na Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.ª Dr.ª Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, Prof.ª Dr.ª Carmen Célia Fregoneze e Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel para examinar a Dissertação do candidato **Tadeu Aparecido Malaquias**, ano de ingresso 2014, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação. O mestrando apresentou a dissertação intitulada "KEITH SWANWICK: INFLUÊNCIA EDUCACIONAL NA ESCOLA DE MÚSICA E BELAS ARTES DO PARANÁ", que, após a defesa foi APROVADO pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 15h40. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A Banca considerou o trabalho aprovado
com louvor e recomenda a publicação.

Presidente:

Prof.ª Dr.ª Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Alboni Marisa

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Carmen Célia Fregoneze

Carmen Célia Fregoneze

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel

Maria Elisabeth Blanck Miguel

Patricia Lupion Torres

Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Stricto Sensu

Ao professor Alex, o primeiro a me
mostrar o valor do estudo e do
conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela fidelidade, amor e inspiração para vencer esse desafio.

À minha esposa, Daniela, pelo auxílio e compreensão nas longas jornadas de estudos solitários.

À minha orientadora, Dr^a. Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, pela confiança depositada, pelo exemplo de vida docente e pelos valiosos conhecimentos compartilhados.

Aos professores, colegas e à PUCPR pelo precioso tempo de aprendizagem que tive nesse espaço.

Às professoras participantes da banca examinadora, que acrescentaram importantes reflexões ao trabalho.

Às professoras da EMBAP que cederam as entrevistas, fundamentais para a elaboração do trabalho.

” [...] uma aula deve ser uma hora de mil descobertas. Para que isso aconteça, professor e aluno devem em primeiro lugar se descobrir um ao outro”.

(SWANWICK, 2014, p.170)

RESUMO

A pesquisa versa sobre a influência das teorias do educador musical Keith Swanwick nos cursos de extensão e graduação em música na Escola de Música e Belas Artes do Paraná. A contextualização histórica da instituição e a reflexão sobre os modelos educacionais propostos por Swanwick tiveram o objetivo de descrever o gradual processo de implementação de suas ideias e as transformações que elas proporcionaram para professores e estudantes. O estudo baseou-se em pesquisa bibliográfica, documental e história oral, que apresenta uma descrição histórica fundamentada nos conceitos propostos por Chartier (1990, 2007), trazendo relatos de docentes que participaram ativamente desse processo na instituição. Para possibilitar maior assimilação dos eventos ocorridos durante a implementação dos modelos educacionais de Swanwick na Escola de Música e Belas Artes do Paraná, Kuhn (2013) propiciou a fundamentação do conceito de mudança paradigmática, auxiliando a descrição desse fenômeno na escola. Para o aprofundamento das teorias de Swanwick baseadas em seu conceito de “experiência estética”, Hegel (1974, 2001) e Schopenhauer (2001) permitiram uma significativa profundidade no debate sobre as contribuições desses temas para a educação musical. Por fim, o trabalho mostrou as contribuições e tensões que a influência de Swanwick ocasionou na EMBAP, o desenvolvimento de novas concepções educacionais para a educação musical e o crescimento que a instituição alcançou com o estímulo que essas transformações provocaram. Outro dado significativo foi que com a consolidação de uma nova concepção educacional, houve a conscientização da importância da pesquisa científica para a educação musical, o que motivou os professores a investirem na sua formação continuada, aprimorando a qualificação acadêmica do corpo docente da EMBAP.

Palavras-chave: Keith Swanwick. Escola de Música e Belas Artes do Paraná. História da Educação

ABSTRACT

The research deals with the influence of theories of music educator Keith Swanwick in continuing education and a degree in music at the School of Music and Fine Arts of Paraná. The historical context of the institution and the reflection on the educational models proposed by Swanwick had the objective of describing the gradual process of implementation of their ideas and the changes that they provided for teachers and students. The study was based on literature, documentary and oral history, which presents a historical account founded on the concepts proposed by Chartier (1990, 2007), bringing reports of teachers who participated actively in this process in the institution. To enable greater assimilation of events occurring during the implementation of educational models in Swanwick School of Music and Fine Arts of Paraná, Kuhn (2013) led to the grounding of the concept of paradigm shift, helping the description of this phenomenon in the school. For deepening Swanwick theories based on his concept of "aesthetic experience," Hegel (1974, 2001) and Schopenhauer (2001) led to a significant depth in the debate on these topics contributions to music education. Finally, the study showed the contributions and stresses that the influence of Swanwick resulted in EMBAP, the development of new educational concepts for music education and growth that the institution has achieved with the stimulus that caused these changes. Another significant finding was that with the consolidation of a new educational concept, there was awareness of the importance of scientific research for music education, what motivated teachers to invest in their continuing education, improving the academic qualifications of faculty EMBAP.

Keywords: Keith Swanwick. School of Music and Fine Arts of Paraná. History of Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

C(L)A(S)P- Modelo dos parâmetros para a educação musical, proposto por Keith Swanwick, - *Composition, Literature, Audition, Skill acquisition, Performance*.

CFE- Conselho Federal de Educação

EMBAP-Escola de Música e Belas Artes do Paraná

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PIEM- Programa Institucional de Extensão em Música

PUCPR- Pontifícia Universidade Católica do Paraná

SCABI- Sociedade Cultural Artística Brasília Itiberê

SEMA- Superintendência de Educação Musical

TECLA- Tradução da sigla inglesa *C(L)A(S)P* - Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação.

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESPAR- Universidade Estadual do Paraná

UNIRIO- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO I – A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NA EMBAP E O CONTEXTO POLÍTICO NACIONAL	31
1.1 O INÍCIO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL COLONIAL	32
1.2 A REPÚBLICA E AS PRIMEIRAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA.....	37
1.3 A CRIAÇÃO DA EMBAP E A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LEI Nº 4.024/61.....	48
1.4 A REGULAMENTAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA NA EMBAP E A LEI Nº 5.692/71	54
1.5 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB), Nº 9.394/96 E O SURGIMENTO DA UNESPAR.....	58
CAPÍTULO II – OS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DOS MODELOS EDUCACIONAIS DE KEITH SWANWICK	64
2.1 KEITH SWANWICK E OS MODELOS EDUCACIONAIS: OS PARÂMETROS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL E A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL.....	65
2.2 A FILOSOFIA ESTÉTICA E A EDUCAÇÃO MUSICAL.....	77
CAPÍTULO III – O INÍCIO DA INFLUÊNCIA DE KEITH SWANWICK NA EMBAP E A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES MUSICAIS EM NOVA PERSPECTIVA	92
3.1 O “PIEM” E A ABERTURA PARA NOVAS POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÃO MUSICAL	94
3.2 A ELABORAÇÃO DO REFERENCIAL ACADÊMICO ADMINISTRATIVO DO PIEM. UMA MUDANÇA PARADIGMÁTICA.....	101
3.3 A DISSEMINAÇÃO DAS TEORIAS DE SWANWICK NA EMBAP E AS REPRESENTAÇÕES NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR MUSICAL.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
FONTES PRIMÁRIAS	134
REFERÊNCIAS	138
ANEXOS	146

INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se na linha de pesquisa História e Políticas da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e tem como objeto de estudo a influência das concepções do educador musical Keith Swanwick na Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP). Para isso, descreve a caminhada da implantação das teorias educacionais de Swanwick nos cursos de extensão até sua chegada às matérias do curso de Licenciatura em Música da instituição. A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR, por meio do Parecer n.º. 1.214.727.

A escolha do tema de pesquisa sobre as causas e desdobramentos da implementação das teorias educacionais de Swanwick na EMBAP ocorreu não só pela grande disseminação de sua obra, mas também por ser a base metodológica dos cursos de música na EMBAP. A influência de Swanwick estende-se desde os cursos de musicalização infantil, ofertados no programa de extensão, no curso de licenciatura em música e no programa de pós-graduação da EMBAP, impactando diretamente na formação musical e didática desde o início de sua implantação, que aconteceu oficialmente no ano de 2000.

Segundo Weiland e Weichselbaum, com a adoção das concepções de Keith Swanwick como base do ensino musical em meados do ano 2000, “[...] cremos ter tido alguns avanços – tanto na área de ensino instrumental como na área de educação musical (antigas disciplinas de teoria musical e musicalização)” (WEILAND; WEICHSELBAUM, 2008, p. 2).

A mudança de concepção educacional ocorrida na Escola de Música e Belas Artes do Paraná esteve inserida numa grande variação que a educação musical sofreu durante o século XX e que teve no professor Keith Swanwick um dos seus principais expoentes, baseando e relacionando seus modelos¹ educacionais aos

¹ Com a palavra “modelo”, Swanwick (1979) explica que sua proposta educacional não segue uma regra ou sequência preestabelecida de exercícios, mas utiliza parâmetros nos quais o estudante desenvolve-se musical e cognitivamente por meio de atividades baseadas em exercícios de execução, composição e apreciação musical como práticas fundamentais, sendo auxiliadas por atividades técnicas e leitura de literatura relacionada à música como práticas de apoio. Esse modelo busca uma participação ativa e direta com a música, fazendo com que o estudante deixe de ter um papel passivo no processo ensino-aprendizagem (SWANWICK, 1979).

estudos de importantes autores, como, por exemplo, Jean Piaget² (1896-1980) (WEILAND, 2006).

Swanwick ficou conhecido por defender e elaborar metodologias que tornam possíveis a vivência musical para indivíduos (bebês, crianças, jovens e adultos), não tendo como objetivo único a formação de intérpretes e especialistas virtuosos na execução de instrumentos ou do canto na música erudita, mas com o compromisso de ser uma forma de “inclusão musical” acessível a todos, sendo propiciada em diferentes espaços, não só em academias formais de aulas de música. Weiland e Wechselbaum explicam que:

Nesse modelo, que não é um método de educação musical, mas antes carrega em si uma visão filosófica sobre a educação musical, Swanwick (1979) advoga o envolvimento direto dos alunos com música através da composição, da apreciação e da execução e confere aos estudos de literatura e técnica um papel periférico, secundário, embora admitindo-os como necessários no ensino. O fato de considerar a técnica e a literatura como periféricas no ensino instrumental, retira o foco da aula de música na reprodução de habilidades técnicas e motoras, na aquisição de habilidades aurais e nos conhecimentos sobre música e favorece uma experiência musical mais rica e variada. (WEILAND; WECHSELBAUM, 2008, p. 2).

Devido aos benefícios que proporciona em sua prática, o ensino de música tem ganhado destaque e mostrado sua relevância em sua aplicação em diferentes contextos de aprendizagem. Segundo Kater,

[...] entre as funções da educação musical teríamos a de favorecer modalidades de compreensão e consciência de dimensões superiores de si e do mundo, de aspectos muitas vezes pouco acessíveis no cotidiano, estimulando uma visão mais autêntica e criativa da realidade (KATER, 2004, p. 44)

A educação musical deixou de ter uma metodologia estritamente técnica e embasada em tradições que atravessam séculos de práticas e passou a ser também uma atividade de desenvolvimento cognitivo aplicável para qualquer pessoa. Para Figueiredo:

Nesta perspectiva, o aluno participa ativamente dos processos musicais desenvolvidos em sala de aula, processos estes que oportunizam o contato com várias dimensões do fazer musical. Com essas abordagens, evita-se o foco na teoria musical e nos exercícios descontextualizados, que muitas

² “Nascido na Suíça, embora não fosse propriamente pedagogo, muito influenciou a pedagogia do século XX. Suas primeiras obras aparecem na década de 20 e logo provocam viva repercussão, sobretudo a psicologia genética, que investiga o desenvolvimento cognitivo da criança desde o seu nascimento até a adolescência” (ARANHA, 1996, p.184).

vezes desestimulam a aprendizagem musical exatamente porque não são reconhecidos como experiências musicais válidas. (FIGUEIREDO, 2012, p. 85).

Daí emerge a importância do professor Keith Swanwick, reconhecido como um dos principais e mais citados educadores musicais da segunda metade de século XX, ao desenvolver modelos para iniciação e formação musical com uma preocupação especial sobre os tipos de experiências que o ensino da música pode proporcionar aos estudantes.

Nessa perspectiva, a pesquisa debruçou-se no estudo de como as teorias de Swanwick foram incorporadas na EMBAP, sendo necessário um aprofundamento sobre a história das concepções educacionais na instituição, tanto no âmbito da formação musical como na formação de professores de música.

Sobre a formação de professores na instituição, a pesquisa de Bittencourt (2008), intitulada “Arte e Educação: um estudo sobre o caráter formativo da arte na Escola de Música e Belas Artes do Paraná” destaca o caráter formativo da EMBAP, analisando os referenciais teóricos da instituição e se eles possibilitam a formação de professores capazes de desenvolver uma consciência crítica e assimilar as contradições sociais que afetam uma formação emancipadora por parte dos estudantes. Na tese de Bittencourt (2008), foram entrevistados professores que lecionavam nos cursos de licenciatura em desenho, licenciatura em música e superior de pintura, nas matérias de estética e história da arte, possibilitando uma análise de “fatores subjetivos” e “objetivos” sobre a percepção de artes; Prática de Ensino, possibilitando a análise documental e prática dos conhecimentos teóricos assimilados pelos alunos no decorrer do curso; e Antropologia Cultural, permitindo a compreensão das diferentes manifestações culturais artísticas inseridas no contexto social. Contudo, o estudo relatado não descreveu aspectos específicos das pedagogias musicais tratadas no curso de Licenciatura em Música.

No banco de teses e dissertações da PUCPR, foi encontrada a pesquisa de Denardi (2006), intitulada “Formação inicial do professor de música no curso de licenciatura em música da EMBAP (1961-1996)”. O objetivo principal desse trabalho foi mostrar a articulação entre as áreas de educação e música, levando em conta o processo histórico da formação inicial de professores no Brasil. Essa dissertação propôs uma análise interpretativa em torno da criação dos cursos de licenciatura em música, usando como contraste os Conservatórios de Música e os cursos de

bacharelado em música. A pesquisa de Denardi (2006) também trouxe *relatos* de professores sobre como acontecia a relação entre as matérias específicas de música com as matérias pedagógicas.

A dissertação de Prosser (2001), com o título “Sociedade, Arte e Educação: a criação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (1948)”. Em 2004, foi editado um livro sobre esse trabalho, com o título “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 à Escola de Música e Belas Artes do Paraná (2004)”, que serviu de valiosa fonte de consulta para a presente pesquisa, pois auxiliou quanto à descrição da fundação da EMBAP e do contexto social e político do período. Prosser (2004) relata toda mobilização da sociedade curitibana para a criação de um espaço público de ensino voltado especificamente às artes, tendo como pano de fundo o contexto educacional e cultural de Curitiba, entre os anos de 1853 até 1953.

Faz-se necessário ressaltar que essa pesquisa abordou principalmente o período histórico a partir de meados do ano 2000 na EMBAP, quando se iniciou um movimento que procurava expandir as possibilidades de abordagens pedagógicas nos cursos de música. O intuito desse movimento foi proporcionar um ensino de música que abrisse seu horizonte, buscando novas perspectivas e concepções que atendessem à demanda dos tempos atuais na educação musical em nosso país. Até então, o ensino e formação do professor de música na EMBAP privilegiava pedagogias clássicas de ensino musical. Essa mudança ocorreu de forma gradual e, após, foi amplamente trabalhada e discutida nos cursos de formação de professores (graduação e pós-graduação).

Para vertentes mais antigas e estabelecidas de educação musical, Swanwick (2014) refere-se a elas como pedagogias com “valores tradicionais”. O termo “tradicional”, para a educação musical, assume esse sentido nessa pesquisa, mas quando se fala especificamente das práticas estabelecidas na EMBAP, foi utilizado o termo “pedagogia clássica”, por ser mais apropriada ao contexto da instituição. A pedagogia clássica que caracterizou a EMBAP pode estar ligada a uma tradição cultural que remete não só às origens da escola, mas também às de Curitiba. Para um melhor entendimento do significado dessa afirmação, cabe a apresentação de

um breve relato da história da fundação da EMBAP e da contextualização social e cultural relacionada ao desenvolvimento da cidade de Curitiba.

A Escola de Música e Belas Artes do Paraná é uma instituição de ensino superior estadual, fundada em 1948 e reconhecida em 1954 pelo Conselho Federal de Educação. A partir de 2012, com a criação da Universidade Estadual do Paraná, a EMBAP foi integrada à nova instituição.

Sua fundação foi um marco na história artística e educacional no Paraná, sendo o ponto culminante de um processo histórico-social que remete à consolidação da cidade de Curitiba como centro cultural do estado. É importante destacar que o movimento musical no Estado iniciou-se na antiga Capital da Comarca, em Paranaguá, com iniciativas particulares de conjuntos musicais apresentando-se em cerimônias de igrejas e escolas (BRANDÃO, 1996). Esse panorama começou a modificar-se em 1812, quando Curitiba é nomeada a sede da Comarca do Sul da Capitania de São Paulo (WACHOWICZ, 1967).

A partir desse período, a chegada de imigrantes intensificou-se, entre os quais havia “[...] inúmeros artistas, intelectuais, professores e profissionais liberais, que exerceram grande influência na construção da sociedade e da identidade do curitibano” (PROSSER, 2004, p. 40). Isso estimulou a formação de um contexto social que motivou movimentos de valorização da cultura e da educação na cidade.

Um fato importante que justificou a vinda de imigrantes para a região foi o desenvolvimento econômico propiciado pelo cultivo da erva-mate. Como desdobramento desse desenvolvimento econômico, ocorreu um gradativo processo de florescimento cultural de Curitiba (LINHARES, 1969). A proliferação de diferentes culturas não foi resultado apenas da expansão econômica, mas também da manutenção das tradições culturais que os imigrantes oriundos de outros países, e especialmente no caso da música, da Europa, traziam. O movimento “[...] pela preservação da cultura dos países de origem dos imigrantes deu origem, nas suas colônias, a escolas para suas crianças, a igrejas para as suas manifestações religiosas e a associações recreativas para seu lazer cotidiano” (PROSSER, 2004, p. 41). O estímulo à prática musical dos países de origem dos imigrantes nas colônias foi uma das formas de preservação dessas culturas.

Sobre o desenvolvimento do movimento musical em Curitiba no século XIX, Roderjan e Roderjan (1967) apontam que:

Com a prática da música doméstica, nos tradicionais serões em família, não é de admirar que se desenvolvesse no Paraná o gosto pela música de câmara, [...]. Essa prática também difundida entre as famílias alemãs que por esses tempos imigraram para cá, exterioriza-se nas apresentações públicas [...]. (RODERJAN; RODERJAN, 1967, p. 7).

É importante registrar que a prática musical, além de acontecer nos ambientes familiares, também passou a ocorrer por meio de bandas militares, já na segunda metade do século XIX, estando presente em “[...] comemorações oficiais e também nas diversões populares” (RODERJAN; RODERJAN, 1967, p. 8).

Esse registro faz-se necessário pelo relato do surgimento das primeiras práticas de ensino musical coletivo. Essas práticas não estariam ligadas apenas a uma tradição familiar transmitida entre gerações, mas ao início de uma identidade cultural social que começava a ganhar força. Foi nesse contexto que “[...] a prática da música de banda em todo o Estado se deu com os humildes professores de música desses primeiros tempos, quando não havia escola de música” (RODERJAN; RODERJAN, 1967, p. 9). É importante destacar a relevância que as bandas de música tiveram na disseminação da educação musical durante o século XIX.

As iniciativas musicais de formação de bandas e apresentações de música de câmara eram meios de se preservar as culturas dos países de origem dos imigrantes, mas não eram as únicas formas. Os imigrantes também mantinham suas raízes culturais por meio da “[...] manutenção de hábitos, de costumes, da língua, de características alimentares e moradia, de técnicas de trabalho, do artesanato e da religião, havia, também e de forma bastante acentuada, o cultivo da música, do teatro e da dança” (PROSSER, 2004, p. 57).

Como resultado das crescentes atividades artísticas durante o século XIX, ocorreu a criação da Escola de Belas Artes e Indústria do Paraná, em 1886, que passou a ter um papel fundamental na formação da geração de artistas paranaenses que viriam a fundar a EMBAP (PROSSER, 2004). Sobre o fluxo histórico das artes em relação ao panorama social no Paraná no final do século XIX, Roderjan e Roderjan afirmam que:

[...] a partir das duas últimas décadas de 1800, assistiram a grandes transformações políticas e administrativas, sendo exaltado naquele tempo o sentimento cívico, os ideais românticos de liberdade e igualdade, alimentados por sociedades secretas, literárias, políticas, depositárias de

todo o ardor romântico do século do liberalismo. (RODERJAN; RODERJAN, 1967, p. 24).

Nesse contexto, a prática musical estabelecer-se-ia definitivamente como uma manifestação importante na cultura curitibana, possuindo, inclusive, um legado de mais de meio século de desenvolvimento. Para Roderjan e Roderjan, “[...] no alvorecer do século XX já temos um passado musical, homens que, através de suas realizações, legaram a seus descendentes e conterrâneos uma herança de talento e trabalho” (RODERJAN; RODERJAN, 1967, p. 24).

Todos esses empreendimentos culturais renderam inúmeros frutos para a cidade de Curitiba, que entrou no século XX com um forte movimento artístico em diferentes searas artísticas, como teatro, balé, música e montagem de espetáculos, que inseriam essas diferentes linguagens na sua programação.

Como consequência dessa intensa atividade, Prosser descreve que:

Com o crescimento cada vez maior da demanda por docentes e por eventos culturais, considerava-se necessária a criação de uma escola de ensino superior de arte que formaria os artistas e, portanto, os professores que iriam, então, ministrar seus conhecimentos nas diferentes escolas regulares ou artísticas, formando, por sua vez, novos artistas e novos professores. (PROSSER, 2004, p. 217).

Com esse quadro, surgiram as primeiras associações de artistas na cidade de Curitiba, entre elas, a Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê (SCABI)³, que posteriormente viria a ser fundamental nas articulações para a criação de uma instituição de nível superior para as artes em Curitiba. O movimento de criação dessa instituição iniciou-se de maneira mais incisiva em 1947, com o apoio decisivo da SCABI, que também recebeu incentivo de outras organizações culturais, como, por exemplo, da Sociedade Amigos de Alfredo Andersen⁴.

³ SCABI: Associação de artistas paranaenses que levava o nome de Brasília Itiberê, que era pianista, compositor e diplomata, defensor do nacionalismo, oriundo de uma família ligada à prática musical. A SCABI reuniu os principais artistas e intelectuais paranaenses de diferentes áreas do saber a partir da sua fundação, em 1939. A SCABI tinha como projeto vital “[...] um projeto integrado, envolvendo as letras, as artes plásticas e a música, buscando a revitalização do contexto cultural da cidade [...]” (PROSSER, 2001, p. 196).

⁴ Associação de artistas plásticos de Curitiba, que com seu nome homenageava o pintor norueguês que se fixou em Curitiba em 1903. De estilo impressionista, foi responsável por influenciar diversos artistas até sua morte, em 1937. Os artistas plásticos que integravam a Sociedade Amigos de Alfredo Andersen em 1947 foram convidados para lecionarem na EMBAP, depois de sua fundação (PROSSER, 2001).

A SCABI foi a principal associação que agregou movimentos em prol da criação de uma escola superior de artes, tendo um papel de destaque no apoio do movimento artístico, especialmente musical, em Curitiba. Segundo Prosser, a SCABI:

[...] tinha por objetivo principal o fomento da vida cultural musical de Curitiba, por meio da realização de concertos, cursos e palestras com os mais destacados compositores e intérpretes brasileiros e estrangeiros da época. Visava ainda a criação de uma orquestra e de uma escola superior de arte, além da promoção de atividades de 'educação social através da música', mediante o canto orfeônico não apenas com estudantes, mas também com operários. (PROSSER, 2004, p. 244).

O compromisso da SCABI com a cultura curitibana era reflexo da composição da associação, que contava com os principais intelectuais da cidade, entre eles o professor Fernando Corrêa de Azevedo⁵ (1913-1975), presidente da SCABI em 1947, que, com Moysés Lupion⁶, articulou a criação de uma escola de artes pública em Curitiba. A SCABI caracterizou-se, entre outras coisas, por iniciativas de popularização do ensino de música. Segundo Prosser, a SCABI também possuía ações pedagógicas:

[...] incentivando a música nas escolas, atingindo enorme contingente de crianças; procurava formar professores para essas escolas; ofertava cursos informais de curta duração com intérpretes que estivessem na cidade; e dava concertos didáticos para os jovens e para os operários. Além disso, havia em sua pauta a criação de uma escola superior de música e artes plásticas. (PROSSER, 2004, p. 246).

O projeto de criação de uma escola de música veio na esteira de outras iniciativas, como a reconstrução do Teatro Guaíra e a construção de uma biblioteca pública, sempre contando com a participação ativa de importantes intelectuais da primeira metade do século XX. Esse movimento intelectual estava ligado a um “[...]”

⁵ Natural do Rio de Janeiro, chegou à cidade de Curitiba em 1932, onde cursou Filosofia e Letras clássicas na Universidade do Paraná. Prosser relata que “[...] desenvolveu intensa atividade, dedicando-se ao magistério, à pesquisa e à organização cultural, com inúmeras realizações nos setores cultural e artístico de Curitiba” (PROSSER, 2004, p. 190). Foi também presidente da Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê, fundador e primeiro diretor da EMBAP.

⁶ Foi governador do estado do Paraná em duas oportunidades. O primeiro mandato ocorreu entre 1947 e 1951, sendo um dos responsáveis diretos pela fundação da EMBAP. O segundo mandato vigorou de 1956 até 1961.

projeto amplo de fomento a cultura, desencadeado por Raul Gomes⁷ [...] tudo isso, relacionado ao movimento de ensino liderado por Erasmo Pilotto⁸ e Adriano Robine, do qual Raul Gomes participava como mentor intelectual” (PROSSER, 2001, p. 190).

O professor Fernando Corrêa de Azevedo foi responsável pelos primeiros trabalhos de organização, estudando a estrutura e o funcionamento de uma escola de artes e conhecendo outras instituições já existentes e ativas no país. Regressando de viagem, Fernando Corrêa de Azevedo elaborou o quadro docente, que foi dividido entre os Departamentos de Música e Belas Artes. Como consta no Livro de Atas das reuniões da Congregação da EMBAP, que abarca o período entre 1948 e 1988, o Departamento de Música era composto pelos professores Alceu Bocchino (leitura à primeira vista, transposição e acompanhamento ao piano), Altamiro Bevilacqua (clarim e cornetim), Benedito Nicolau dos Santos (noções de ciências físicas e biológicas aplicadas), Bento Mussurunga (instrumentação e orquestração), Bianca Bianchi (violino e conjunto de câmara), Charlotte Frank (violoncelo), Edgard Chalbaud Sampaio (folclore), Fernando Corrêa de Azevedo (história da música), Guilherme Carlos Tjepelmann (contrabaixo), Hugo Antonio de Barros (análise e construção musical), Inez Colle Munhoz (piano), Iolanda Fruet Correia (dicção), João Poeck (contraponto e fuga), João Ramalho (oboé e fagote), Jorge Frank (flauta), Jorge Kaszás (regência e prática de orquestra), José Coutinho de Almeida (orfeão), Lício de Lima (clarinete e congêneres), Ludwig Seyer (violino e viola, harmonia elementar, análise, contraponto e instrumentação), Luiz Eurógilo Zilli (canto coral), Margarida Solheid Marques (pedagogia musical), Margarida Zugueib (teoria musical), Natália Lisboa (iniciação musical), Prudência Ribas (canto), Raul Menssing (piano), Remo de Persis (declamação lírica), Renée Devrainne Frank (piano e harmonia superior) e Severino d’Atri (trombone e congêneres) (EMBAP, 1948-1988).

A Escola de Música e Belas Artes do Paraná foi oficializada no dia 3 de outubro de 1949, porém já estava em atividade desde 17 de abril de 1948 (PARANÁ, 1949). Sua primeira sede foi na Rua Emiliano Pernetta, 50. Em 1951, a Escola de Música e Belas Artes do Paraná teve sua sede oficial transferida para o número 179,

⁷ Professor, escritor e jornalista, Raul Gomes foi um ativo militante em prol da cultura e da educação, tendo participado da criação de trinta bibliotecas públicas no Paraná e do Teatro Guaíra (PROSSER, 2001).

⁸ Foi secretário da educação do estado do Paraná entre 1947 e 1949 e participante de movimentos literários de sua época (PROSSER, 2001).

na mesma rua. A atual sede administrativa está localizada na Rua Comendador Macedo, 254, Centro, Curitiba – PR.

Sobre as questões referentes ao início do funcionamento da escola, sua transferência para a sede oficial e o contexto educacional nacional em que a criação da EMBAP esteve inserida são temas que foram aprofundados no primeiro capítulo. Depois da apresentação de uma síntese do processo de fundação da EMBAP, a seguir é apresentada uma breve biografia do educador musical Keith Swanwick.

Nascido na Inglaterra, Swanwick graduou-se pela *Royal Academy of Music*, na qual estudou piano, órgão, trombone, composição e regência. Tem grande experiência atuando como músico de orquestra e organista de igreja, além de lecionar em escolas de ensino médio, cursos de pós-graduação e ensino superior. Foi o primeiro professor titular de Educação Musical e diretor de pesquisa no continente europeu e editor do *British Journal of Music Education*⁹ entre 1984 e 1998, sendo nomeado também como o primeiro presidente do *British National Association in the Arts*, em 1988. Atuou como dirigente do *Music Education Council*¹⁰ entre os anos de 1991 e 1995 (SWANWICK, 2003).

Foi professor visitante da Universidade de Washington durante o ano de 1988 e professor conselheiro do Instituto de Educação de Hong Kong de 1999 a 2001. Atua como palestrante em diversos encontros educacionais pelo mundo, tendo participado de eventos no Brasil, Portugal, Holanda, Colômbia, Chipre, Noruega, Itália, EUA, Canadá, Irlanda, Espanha, Cingapura, Nova Zelândia, Estônia, Grécia, Islândia, Finlândia, Austrália, Jamaica, Suécia e Cazaquistão (SWANWICK, 2003).

Contar com Swanwick como principal referencial teórico não só nos cursos de formação musical, mas em suas matérias de didática, foi uma grande mudança de concepção educacional e na formação de professores na EMBAP. A escolha de Keith Swanwick aconteceu em virtude da expressiva contribuição proporcionada por sua bibliografia na filosofia e metodologia pedagógica musical.

O registro histórico, o debate de suas práticas pedagógicas e a hipótese de relacionar suas obras com a prática de formação de professores podem ser de grande importância para o aprofundamento, a assimilação e a aplicação de suas

⁹ Um dos jornais *on-line* da Universidade de Cambridge, Inglaterra. Periódico que aborda temas ligados à educação musical.

¹⁰ Conselho de educação musical fundado para ser um espaço de intercâmbio entre instituições e educadores que trabalham com educação musical.

ideias dentro de diferentes contextos educacionais. Levando em consideração a importância dessas teorias na formação dos estudantes e especialmente na formação dos professores de música, é apresentado o seguinte problema:

Como se deu o processo de influência das teorias educacionais de Keith Swanwick na Escola de Música e Belas Artes do Paraná?

Como desdobramentos da questão problematizadora, surgiram outras questões norteadoras, como:

Quando se deu o início da aplicação dos modelos educacionais de Swanwick na EMBAP?

Como os modelos educacionais de Swanwick passaram a ser aplicados e posteriormente a ser a base da iniciação musical nos cursos de extensão e uma importante teoria abordada, pesquisada e debatida no curso de Licenciatura em Música da EMBAP?

Quais os motivos para a adição de um novo modelo educacional na EMBAP, agregando mais uma concepção a uma pedagogia clássica já estabelecida na instituição?

As concepções educacionais de Swanwick continuam exercendo influência na EMBAP?

Essas são algumas questões em que a pesquisa se debruça no decorrer do trabalho. Para conseguir responder de maneira satisfatória às questões levantadas, foi preciso delimitar com clareza os objetivos que a pesquisa pretende alcançar. O objetivo geral é analisar o processo de influência das teorias educacionais de Keith Swanwick dentro da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Entre os objetivos específicos, foram consideradas as necessidades de: a) descrever o início da abordagem das concepções educacionais de Swanwick na EMBAP; b) relatar como os modelos educacionais de Swanwick começaram a ser abordados na instituição, permeando desde o curso de musicalização infantil até o de formação de professores; c) expor quais os motivos para a adição de novos modelos educacionais em uma instituição com concepções clássicas de ensino tradicionalmente estabelecidas; d) analisar se os modelos educacionais propostos por Swanwick continuam exercendo influência nos cursos de formação musical e de formação de professores de música na EMBAP.

Para alcançar esses objetivos, foi necessário um amplo trabalho de levantamento de dados que transcenderam a perspectiva histórica, com incursões em temas variados, devido ao fato de o próprio Swanwick lançar mão de diferentes áreas do conhecimento para construir seus modelos educacionais.

Nessa pesquisa, foi utilizada uma literatura relacionada à educação musical, à história cultural, à história da educação no Brasil e formação de professores, para maior abrangência do tema proposto. Esse material pode apresentar um conteúdo diversificado, mas conta com pontos importantes sobre temas que Swanwick trata na elaboração dos seus modelos educativos, contribuindo significativamente para a pesquisa proposta.

Os livros escritos por Swanwick, "*A basis for music education*" (1979), "*Musical knowledge: Intuition, analysis and music education*" (1994), "Ensinando música musicalmente" (2003) e "Música, mente e educação" (2014), foram fundamentais para a assimilação de seus modelos educacionais e como aplicá-los em diferentes contextos, contribuindo também para justificar sua implementação na matriz curricular da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Abordar suas teorias possibilita sua utilização em diferentes espaços de educação musical. Para isso, um dos argumentos debatidos em sua literatura foi a necessidade de um professor reflexivo, que estimule seus estudantes, levando em conta questões como a conscientização do contexto social, histórico e cultural. Entender o papel atribuído ao professor e ao aluno nas diferentes tarefas, relacionar as atividades propostas com a experiência musical dos estudantes e articular essas propostas às necessidades educativas ou inseridas dentro do currículo escolar são outras questões relevantes. Para isso, o principal conceito que Swanwick aborda ao longo da sua literatura é o desenvolvimento em torno do seu conceito de "experiência estética".

Reicher (2009) possibilitou a introdução dos conceitos básicos da filosofia estética, permitindo a construção do debate entre os diferentes autores que Swanwick utiliza para construir seu conceito sobre o tema.

Entre esses autores está Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). Hegel elaborou um dos maiores e mais profundos estudos sobre filosofia estética e como ela se relaciona com a música. Sobre esse assunto, destacam-se os livros "Cursos de estética" (2001) e "Estética" (1979). Contar com suas considerações sobre o tema permitiu uma impactante contribuição para a pesquisa. Ainda em relação ao

estudo da estética filosófica e a música, Arthur Schopenhauer (1788-1860), outro pensador citado por Swanwick (1979), também somou importantes reflexões à pesquisa com suas concepções expostas em “A metafísica do belo” (2001). Mesmo partindo de um ponto antagônico de Hegel referente à percepção estética (SCRUTON, 1982), Schopenhauer atribui à música o mesmo *status* de importância que seu antagonista. Tanto Hegel como Schopenhauer consideram a música como a mais importante arte a ser vivenciada pelo ser humano.

Com a necessidade de se compreender suas filosofias e os desdobramentos históricos que permitiram que esses autores estudassem tão profundamente o impacto da música para a humanidade, Scruton (1982) descreve o processo de desenvolvimento filosófico a partir da Idade Moderna. Dessa forma, foi possível agregar importantes tendências epistemológicas que elucidaram as ideias de autores com obras tão extensas e complexas, como Hegel e Schopenhauer.

Um documento fundamental para essa pesquisa foi o Referencial Acadêmico e Administrativo do Programa de Extensão em Música da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP, 2000). Foi na elaboração e aplicação do conteúdo desse documento no programa de extensão da EMBAP que se deu o início oficial da aplicação dos modelos educacionais de Keith Swanwick na instituição, embasando sua abordagem também nas matérias de didática no curso de Licenciatura em Música. O contato com documentos oficiais, como legislações, planos de curso e correspondências da EMBAP, também auxiliou na descrição histórica das práticas educacionais na instituição.

Livros, artigos e entrevistas de educadores musicais contemporâneos foram utilizados com o objetivo de fundamentar ainda mais a pesquisa, além de contextualizar de forma mais abrangente a utilização de diferentes práticas na educação musical. Entre os autores pesquisados estão Hentschke (1993, 1995, 1996, 2000), França (2001, 2003) e Del Ben (1998), com pesquisas em parcerias como Hentschke e Del Ben (2003) e França e Swanwick (2002). As pesquisas de Weiland (2001), Weichselbaum (2003) e Andrade (2001) mostram os desdobramentos das concepções educacionais de Swanwick no contexto educacional paranaense, proporcionando um aprofundamento das questões relevantes à pesquisa.

Na dissertação de Weiland (2006) foi traçado um paralelo entre a pedagogia de Keith Swanwick e outros autores, como Jean Piaget, o que proporcionou um diálogo e relacionou a educação formal com a educação musical (WEILAND, 2006).

Em sua tese, Weichselbaum (2003) investigou as possíveis diferenças de desenvolvimento musical de estudantes de música, tendo como base de atividades o modelo proposto por Swanwick (WEICHSELBAUM, 2003).

A referência de destaque na interpretação dos dados coletados foi Bardin (2007), que elaborou métodos que auxiliam o processo de análise de conteúdos em pesquisas. Como ferramenta metodológica para auxiliar a interpretação dos dados coletados durante as entrevistas e pesquisa de livros e documentos, Bardin (2007) foi amplamente consultada, apresentando alternativas de análises críticas no tratamento de pesquisas quantitativa e qualitativa, exemplificando as formas, os critérios de organização e as técnicas de análise, servindo como um guia para análises de diferentes tipos de estudos (BARDIN, 2007).

Poupart (2008) também auxiliou na interpretação e análise dos dados coletados, abordando questões epistemológicas, teóricas e metodológicas que devem ser levadas em conta numa pesquisa que faça uso de entrevistas para coletar dados.

Relacionando esse tema à educação musical, Fonterrada (2008) proporcionou uma importante fonte de informações. Seu ensaio versa sobre a música, a educação musical e a sociedade, com uma abordagem histórica sobre as abordagens educacionais e os valores sociais que são atribuídos à música. Outros temas debatidos referem-se à obrigatoriedade do ensino de música nas escolas e como as instituições de ensino estão lidando com essa medida.

Para possibilitar uma contextualização histórica, Fávero (2000) trouxe significativos dados sobre o processo de desenvolvimento educacional no Brasil. O enfoque principal no seu trabalho é abordar o desenvolvimento das instituições de ensino superior no país. Para isso, levantou relevantes informações sobre questões relacionadas à educação e suas relações com as políticas governamentais vigentes nos diferentes períodos históricos no Brasil.

Alucci et al. (2012) trouxe a complementação da relação entre a história educacional no Brasil e como a educação musical inseriu-se nesse contexto.

Proporcionou também debates sobre como a música foi utilizada pelos diferentes governos como meio para se transmitir e disseminar ideologias.

Com as transformações proporcionadas pela influência das teorias educacionais de Swanwick na EMBAP, foi importante recorrer a uma literatura que possibilitasse analisar e compreender os fenômenos descritos. Segundo o Referencial Acadêmico e Administrativo do Programa de Extensão em Música da EMBAP, as teorias de Swanwick sugerem transportar para a prática educacional uma concepção que contempla ao mesmo tempo as vivências, os conhecimentos e os processos de aprendizagem dos estudantes, com o conhecimento musical sendo transmitido fazendo-se valer da tradição histórica, mas também da cultura musical atual (EMBAP, 2000). Essas ideias simbolizaram uma transformação não só pedagógica, mas cultural dentro da instituição.

A partir dessa metamorfose, mais uma concepção foi inserida na prática educacional dentro da EMBAP, em que novos paradigmas educacionais passam a ser exercidos, buscando um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e inclusivo, possibilitando que estudantes oriundos de diferentes contextos sociais pudessem assimilar os conteúdos e associá-los, conforme sua vivência musical adquirida antes do ingresso na instituição e, a partir desse ponto, trabalhar com novos conceitos e sonoridades da linguagem musical.

É possível propor um diálogo entre essa abordagem educacional com as considerações de Morin (2000) sobre os novos paradigmas da educação, relacionando suas ideias à educação musical. Expondo suas concepções sobre os novos paradigmas, Morin afirma que:

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlatada, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar. (MORIN, 2000, p. 39).

A definição de paradigma nessa pesquisa corrobora com a visão de Thomas S. Kuhn (1922-1996), no livro “A estrutura das revoluções científicas”, de 1962, no qual aponta um conjunto de conceitos, modelos e padrões que se relacionam, gerando a estrutura de novas teorias que explicam aspectos da realidade científica

contemporânea. Kuhn considera como paradigma “[...] as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma determinada ciência” (KUHN, 2013, p. 53). Quando se alcança um consenso de um conjunto de cientistas sobre determinado acontecimento, tem início uma coesão unificadora em volta dessa nova temática. É dentro dessa sentença que Kuhn constrói seu conceito de paradigma e foi nessa perspectiva que o conceito foi utilizado nessa pesquisa.

Essa visão sobre a mudança paradigmática em um contexto amplo dentro das ciências auxilia no entendimento de uma mudança paradigmática ocorrida em um contexto mais restrito, no caso, a EMBAP. Esse livro impactou diferentes campos de estudo, como a filosofia, a sociologia, a educação e a economia, proporcionando um intenso debate. Em seu livro, os conceitos principais expostos descrevem a ascensão e o estabelecimento de uma ciência. Posteriormente, uma série de anomalias segue-se e decorrente desse processo, a ciência entra em um estado de crise. Na busca por soluções para a crise estabelecida, emergem novas teorias científicas, até o momento de uma revolução no campo de estudo e, por conseguinte, o estabelecimento de um novo paradigma. Para Kuhn, “[...] decidir rejeitar um paradigma é sempre decidir simultaneamente aceitar outro e o juízo que conduz a essa decisão envolve a comparação de ambos os paradigmas com a natureza, bem como a sua comparação mútua” (KUHN, 2013, p. 160).

A pertinência da utilização dessas concepções para a pesquisa dá-se por, segundo Kuhn (2013), tratar-se de acontecimentos perceptíveis na história das ciências, que descrevem o desenvolvimento de fenômenos análogos em outros campos de estudo, como a educação. Quando se descreve a trajetória das teorias de Swanwick na EMBAP, os mesmos fenômenos descritos por Kuhn podem ser observados, caracterizando um processo de mudança de paradigma educacional na escola.

Observando o conteúdo abordado até aqui, é perceptível a essência interdisciplinar da presente pesquisa. Por isso, fundamentá-la no campo da história cultural possibilitou a confecção de um relato histórico sobre o tema proposto, que permitiu abarcar as mais variadas nuances contidas em um trabalho com essas características.

A história cultural trata da pesquisa, da descrição e da interpretação de fatos históricos ligados não só a grandes acontecimentos no plano político, econômico ou militar, mas também a histórias que permeiam contextos sociais, indivíduos, cultura popular, artes, literatura e cotidianos. Sua abordagem compromete-se com o estudo desses fenômenos e a sucessão desses acontecimentos que, de alguma forma, acabam designando a vida humana, seja em um plano temporal, social ou individual, possibilitando uma compreensão mais abrangente dos fatos. Falcon (2006) complementa que perceber as manifestações culturais, pesquisá-las e interpretá-las, não se restringindo apenas a determinado período histórico, escola ou sucessão de influências, torna-se uma característica fundamental na pesquisa com um enfoque ligado à história cultural (FALCON, 2006).

Segundo Certeau (2011), transcender a interpretação histórica para além dos grandes eventos, com uma ótica que se atente aos detalhes, é uma prática que deve acontecer, inclusive, dentro da própria disciplina histórica, pois “[...] existe uma historicidade dentro da história” (CERTEAU, 2011, p. 6). Complementando essa sentença, diz que “[...] ela implica o movimento que liga uma prática interpretativa a uma prática social” (CERTEAU, 2011, p. 6). Nessa afirmação, existe um contraponto implícito em relação às concepções de estudo históricas, fundamentadas apenas em discursos ideológicos (ou hipotéticos), dos quais surgem as categorias de análise, as causas e os desdobramentos atribuídos a determinado fato histórico. A história cultural contrapõe a ideia de que ideologias prontas impõem uma realidade unilateral na análise de um discurso histórico. O discurso passa a ser interpretado por ele em si e pelo valor simbólico que assumiu ou que lhe foi atribuído historicamente, sem que moldes ideológicos exerçam uma influência que sobressaia à realidade do próprio discurso.

Sobre o real sentido de um discurso e como ele permeia os episódios históricos, Certeau complementa expondo que:

[...] se o sentido não pode ser apreendido sob a forma de um conhecimento particular que seria extraído do real ou que lhe seria acrescentado, é porque todo ‘fato histórico’ resulta de uma práxis, porque ela já é o signo de um ato e, portanto, a afirmação de um sentido. (CERTEAU, 2011, p. 19).

O conhecimento histórico seria resultado de uma práxis que se manifesta como uma elaboração simbólica e, por meio dela, surgiram, também, os sentidos

desse conhecimento. Numa pesquisa científica, esse sentido proveniente de um conhecimento histórico “[...] permite a um agir comum dar-se uma linguagem técnica própria, remete a essa práxis social como aquilo que torna possíveis os textos organizados por uma nova inteligibilidade do passado” (CERTEAU, 2011, p. 42).

O historiador francês Roger Chartier, responsável por estudos sobre instituições de ensino e sociabilidades intelectuais, história da leitura, história do livro e cultura política, foi a principal referência teórica sobre a construção e função da pesquisa histórica. No livro “A história cultural: entre práticas e representações” (1990), Chartier buscou valorizar a função interpretativa da história cultural, analisando conjuntos de práticas e objetos culturais, além de refletir como são criadas diferentes dinâmicas nos contextos sociais (CHARTIER, 1990).

Sobre a importância dessa maneira de elaborar uma pesquisa de caráter histórico, Chartier traz os conceitos de representação, práticas e apropriação. Segundo o autor:

Por um lado, existe uma permanente interrogação sobre a possibilidade de ir do discurso ao facto, o que obriga a por em causa a ideia da fonte enquanto testemunho de uma realidade de que esta seria mero instrumento de mediação. Donde, a dupla tendência para analisar a realidade através das suas representações e para considerar as representações como realidade de múltiplos sentidos. Por outro lado, constata-se a existência de práticas sociais que não poderão ser reduzidas a representações, pois revestem uma lógica autônoma. Resolver esta tensão implica tomar operatórias a noção de leitura e o conjunto de formas de apropriação, as quais permitem pensar simultaneamente a relação de conhecimento, em particular os procedimentos com as fontes, e o conjunto dos actos de relação, comprometedores de práticas e de representações. (CHARTIER, 1990, p. 11).

Essa reflexão alerta para a necessidade de um olhar sensível aos indivíduos ou grupos envolvidos na pesquisa, além da abordagem do próprio tema em si. Adotar essa ótica como parte fundamental desse estudo mostrou-se de grande valor à interpretação dos eventos relatados nos próximos capítulos. Com essa síntese apresentada acima, Chartier (1990) mostra a possibilidade de elaborar-se o estudo histórico, dando grande ênfase às construções simbólicas inseridas na descrição dos relatos. A partir desse fenômeno, surge o conceito de representação. Entre as formas que os símbolos se constituem na consciência individual ou coletiva, estão “[...] o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16).

Esses símbolos carregam as subjetividades presentes em indivíduos ou grupos sociais, que não podem ser resumidas a eles, sendo necessário levar em conta o conceito de prática. As práticas estão ligadas às objetividades dos grupos ou indivíduos, como, por exemplo, os costumes. É aquilo que se observa de maneira direta no objeto de estudo histórico, que algumas vezes mostra-se autônomo das representações. Sobre o conceito de práticas, Venâncio (2014) reflete que Chartier não lida somente com uma história teórica, mas “[...] transborda a noção de que os modos de pensar de um sujeito só são compreensíveis e abordáveis se em relação a outros que o precederam e lhe são contemporâneos” (VENANCIO, 2014, p. 291). As práticas às quais se refere Chartier estão nestas dinâmicas do sujeito, seja em relação a outro sujeito ou à natureza e, por esse motivo, também não podem ser explicadas por si mesmas, pois dessas relações emergem essencialmente também as representações.

Dessa tensão entre subjetividades e objetividades, Chartier (1990) apresenta o conceito de apropriação. Deixando claro que o relato histórico não pode encarnar uma realidade incontestável, Chartier disserta que:

[...] a apropriação, tal como a entendemos, tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. (CHARTIER, 1990, p. 26).

Refletir sobre o significado de apropriação é entender que esse conceito liga-se diretamente ao de interpretação das representações e das práticas. Para Chartier, considerar “[...] as maneiras como um indivíduo ou um grupo se apropria de um motivo intelectual ou de uma forma cultural são mais importantes do que a distribuição estatística desse motivo ou dessa forma” (CHARTIER, 1990, p. 51). Essa afirmação, além de imbricar as noções de representação, práticas e apropriação, demonstra o cuidado dessas ideias com a interpretação das informações adquiridas, levando em conta, inclusive, a limitação de uma tentativa de reprodução integral de uma determinada realidade.

O limite da reprodução de uma realidade estaria ligado inclusive a uma limitação da própria linguagem, no que se refere a essa tarefa em particular. Por esse motivo, a capacidade de interpretação ganha uma função de primazia na pesquisa fundamentada na história cultural (CHARTIER, 1990). Sobre esse debate,

no livro “A história ou a leitura do tempo” (2007), Chartier trata com mais profundidade a importância da linguagem em relação à descrição da realidade. Analisando essa problemática, Chartier apresenta duas ideias fundamentais:

A de que a língua é um sistema de signos cujas relações produzem, por si mesmas, significados múltiplos e instáveis, fora de toda intenção ou qualquer controle subjetivo; e a de que a ‘realidade’ não é uma referência objetiva externa ao discurso, mas é sempre construída na e pela linguagem. (CHARTIER, 2007, p. 48).

Esses conceitos apresentados por Chartier (1990, 2007) estão relacionados ao contexto histórico do próprio autor, respondendo à sua inquietação frente à história cultural francesa dos anos de 1960 e 1970, quando houve o surgimento de novas disciplinas que estimularam sua proposta científica e seus objetos e fundamentos metodológicos.

Sintetizando o caminho da história cultural e suas possibilidades, Chartier (1990, 2007) argumenta que refletir sobre os contextos culturais é valorizar e debater um conjunto de significados elaborados pelos homens para descrever, analisar e assimilar o mundo. É sugerido que os sentidos são atribuídos às palavras, aos objetos, às ações e aos protagonistas sociais como forma de tradução da realidade, sendo, dessa maneira, imputados os significados de representação, prática e apropriação.

Esses são os conceitos que permeiam essa pesquisa, objetivando uma interpretação que proporcione um diálogo entre o relato histórico e as diferentes disciplinas que compõem o trabalho. Quando se trata de questões referentes à maneira como as teorias de Keith Swanwick começaram a surgir na EMBAP, quais os ideais que elas passam a representar na instituição e os desdobramentos que elas ocasionam, buscam-se, em Chartier (1990, 2007), conceitos que possam ajudar a descrever esses eventos sem deixar que se perca a importância dos indivíduos participantes desse processo.

Os elementos teóricos abordados por Chartier mostram-se especialmente pertinentes para a pesquisa, pois valorizam questões ligadas às particularidades dos indivíduos na interpretação dos eventos históricos, podendo traçar-se um paralelo com as concepções educacionais de Swanwick, que valoriza as particularidades dos indivíduos no fazer musical. As teorias de Swanwick propõem dinâmicas que levam

em conta as subjetividades culturais e afetivas, individuais e coletivas na educação musical, assumindo diferentes significados para os estudantes participantes dessas atividades. Por esse motivo, fez-se necessária a consulta de autores que orientem a elaboração de reflexões coerentes a partir dos dados levantados nesse panorama. Essa foi a razão de utilizar-se Chartier (1990, 2007) como principal referência teórico-metodológica, tendo em vista a possibilidade de aplicar seus conceitos não só de forma segmentada, mas mesclando-os, levando em conta a possível relação com outras concepções de autores ligados a outros campos de estudo.

Para Certeau (2011), a história cultural não lida apenas com documentos oficiais, mas transforma em documentos objetos que podem ser relevantes à pesquisa. Esse trabalho de separação e reunião de objetos recebe o nome de “distribuição cultural” e é com ele que se inicia o processo de produção do material histórico. Esse material “[...] é criado por ações combinadas, que o recortam no universo do uso, que vão procurá-lo também fora das fronteiras do uso, e que destinam a um reemprego coerente” (CERTEAU, 2011, p. 69).

A função dessa “distribuição cultural” consiste em “[...] produzir tais documentos, pelo simples fato de copiar, transcrever ou fotografar esses objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto” (CERTEAU, 2011, p. 69). Essa “mudança” referida tratou-se de uma “[...] manipulação que, como as outras, obedece às regras” (CERTEAU, 2011, p. 67).

Em uma pesquisa histórica, essas orientações fazem parte do próprio rigor científico que o estudo histórico exige, mas destacam a liberdade de se buscar metodologias e fontes alternativas para o levantamento e a interpretação dos dados pesquisados.

Na presente pesquisa, os métodos e os procedimentos para a coleta de dados foram baseados em: pesquisa bibliográfica, na qual foram consultados autores de diferentes áreas do conhecimento, com o objetivo de explorar as possibilidades e fortalecer teoricamente a pesquisa proposta; pesquisa documental, por meio de leis, pareceres, resoluções, projeto pedagógico, atas e matrizes curriculares; e história oral, buscando entrevistas gravadas com as professoras que participaram de forma mais ativa do processo de implementação dos novos modelos educacionais na instituição, trazendo dados significativos sobre o objeto de estudo,

em pontos nos quais as fontes escritas mostravam-se limitadas ou inexistentes, para aumentar o leque de informações e interpretações da pesquisa.

O trabalho de pesquisa bibliográfica tem como objetivo principal localizar, identificar e analisar os conceitos básicos e pertinentes sobre o assunto proposto, buscando em livros, artigos e pesquisas anteriores de diferentes autores o ponto inicial da pesquisa. Severino (2007) explica da seguinte forma o trabalho com pesquisa bibliográfica:

[...] tem por objetivo a descrição e a classificação dos livros e documentos similares, segundo critérios tais como autor, gênero literário, conteúdo temático, etc. dessa técnica resultam repertórios, boletins, catálogos bibliográficos. E é a eles que se deve recorrer quando se visa elaborar a bibliografia especial referente ao tema de trabalho. Fala-se de bibliografia especial a escolha das obras deve ser criteriosa, retendo apenas aquelas que interessem especificamente ao assunto tratado. (SEVERINO, 2007, p. 77).

Como fonte auxiliar e complementar à pesquisa bibliográfica, o trabalho não poderia alcançar um grau de profundidade necessário sem a presença da pesquisa documental, consultando as legislações nacionais para a educação musical e os documentos da EMBAP, que possibilitaram o relato histórico das transformações na instituição e no país.

A pesquisa documental é uma técnica fundamental no campo das pesquisas em ciências sociais e humanas. Sobre esse tipo de pesquisa, suas particularidades e dificuldades, Severino (2007) esclarece que “[...] os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO, 2007, p. 122-123)

A análise de documentos é indispensável, pois a maior parte das fontes escritas e dos documentos primários é a base do trabalho de investigação, sendo realizada a partir de documentos considerados autênticos cientificamente. Segundo Severino (2007), “[...] a informação só pode se adquirir através da documentação realizada criteriosamente” (SEVERINO, 2007, p. 36).

A parte da pesquisa realizada por meio da história oral teve uma significativa importância dentro desse trabalho, trazendo entrevistas de professoras que foram responsáveis pela implementação, transição e aplicação dos modelos educacionais de Swanwick na EMBAP. O convite para a participação na pesquisa foi feito aos

professores que estiveram presentes em todo o processo de mudanças e que ainda continuam na instituição. Com isso, objetivou-se obter relatos que trouxessem informações que englobassem desde o início da influência de Swanwick até os desdobramentos atuais, abarcando toda a linha histórica relatada na pesquisa, entre meados dos anos 2000 até o momento de elaboração da pesquisa. Quatro docentes remanescentes desse processo aceitaram registrar seus depoimentos, trazendo relevantes informações sobre como se desenrolou o processo de transformação na EMBAP, suas consequências, tensões e contribuições para a escola, professores e estudantes.

A história oral é uma técnica que consiste em realizar entrevistas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea. Segundo Meihy, “[...] chamamos de história oral os processos decorrentes de entrevistas gravadas, transcritas e colocadas a público segundo critérios predeterminados pela existência de um projeto estabelecido” (MEIHY, 2000, p. 85).

Trabalhar com entrevistas como ferramenta metodológica numa pesquisa amplia as possibilidades de coleta de informações, inclusive aberta à utilização de novas tecnologias para se registrar os conteúdos apropriados. Constantino (2004) versa sobre a pesquisa de história oral, expondo que “[...] trata-se de uma metodologia para criar novas fontes à investigação; é a metodologia reabilitada em tempos recentes, com características inovadoras” (CONSTANTINO, 2004, p. 38).

Ao longo dos séculos, as civilizações sempre contaram com a oralidade como forma de transmissão de conteúdos históricos, em que se penetra “[...] no mundo imaginário e do simbólico, que é tanto motor e criador da história quanto o universo racional” (JOULARD, 2000, p. 34). Nesse contexto, a transmissão oral em diversas culturas era permeada por conteúdos que relacionavam fatos reais com feitos “mitológicos”, até a construção e consolidação da história como uma ciência.

A história oral como técnica de pesquisa acadêmica ganha mais força a partir da criação da revista *Annales*, na década de XX, encabeçada pelos professores Marc Bloch e Lucien Febvre, da Universidade de Estrasburgo. Os professores eram críticos da historiografia tradicional e do monopólio político da história dos acontecimentos e tinham a intenção de substituí-la por um estudo histórico mais amplo, que abordasse todas as atividades humanas, priorizando aspectos naturais

em detrimento de aspectos meramente narrativos, alcançando outras áreas de conhecimento. A criação da revista *Annales* foi um marco na busca de novos objetos e tinha como uma de suas características principais o uso da interdisciplinaridade, reunindo e relacionando em suas edições aspectos da história, das recém-criadas ciências sociais e até mesmo de psicanálise (PESAVENTO, 2003).

A interdisciplinaridade tornou-se inerente ao estudo e utilização da história oral como forma de pesquisa. Segundo Alberti (2000):

Atualmente, a história oral é uma metodologia claramente multidisciplinar, praticada por historiadores, antropólogos, sociólogos, folcloristas, cientistas políticos, educadores e psicólogos, entre outros. Ela se presta a interesses acadêmicos, pedagógicos, arquivísticos e terapêuticos. Há diversas correntes e modos de abordagem e possibilidades diferenciadas de objetos de estudo. No Brasil e no mundo, os praticantes da história oral se encontram em congressos periódicos, publicam artigos em revistas especializadas e reúnem-se em torno de associações (em 1994, foi fundada a Associação Brasileira de História Oral e, em 1996, a Associação Internacional de História Oral). (ALBERTI, 2000, p. 2).

Assim é demonstrado o crescimento da sua prática como valiosa ferramenta para a pesquisa acadêmica, no Brasil e no exterior. Também é possível notar a grande quantidade de distintas áreas do conhecimento que há nesse tipo de pesquisa, uma fundamentação importante para a coleta de informações.

Relacionar relatos orais aos fatos históricos amplia a envergadura de uma pesquisa e em alguns casos pode ser de necessidade essencial, possibilitando mais ferramentas para a interpretação das informações que emergem durante a coleta de dados. Para Schwarzstein, “[...] a análise em profundidade e a interpretação complexa dos testemunhos recolhidos são tarefas complicadas, e é neste ponto que o debate com os colegas de todas as latitudes e de diversas disciplinas torna-se imprescindível” (SCHWARZTEIN, 2000, p. 103).

Referente ao método utilizado na pesquisa com história oral, é importante levar em conta que “[...] a investigação deve apoiar-se no olhar – a autópsia, ou fato de ver por si mesmo, assim como no ouvir, quando é possível obter informação oral dos que sabem e são reconhecidos como conhecedores” (CONSTANTINO, 2004, p. 40).

Durante a busca por dados, faz-se necessária uma percepção sensível para obter-se alguma informação relevante, já que nessa modalidade de pesquisa o trabalho é realizado diretamente com pessoas que irão disponibilizar os dados. Por

isso, há de se levar em conta que “[...] cada indivíduo é ator da história” (JOULARD, 2000, p. 33).

Uma das grandes características do uso da história oral como uma técnica de pesquisa é a possibilidade de obterem-se informações quando as fontes documentais mostram-se escassas ou inexistentes. Muitas vezes, o relato oral é a única fonte memorial que sobrevive em certos eventos históricos, sem o qual informações relevantes poderiam ser perdidas. Registrar relatos por fontes orais abre a possibilidade de “humanização” dessas informações e permite explorar “[...] aspectos de experiência histórica que raramente são registrados, tais como relações pessoais, vida doméstica e a natureza de organizações clandestinas” (THOMSON, 2000, p. 51).

Constantino corrobora com essa concepção ao afirmar que as fontes orais procuram sanar os problemas “[...] derivados da ausência de fontes escritas. Constitui, sobretudo, uma possibilidade de recuperar o testemunho de sujeitos que viveram ou protagonizaram um fato histórico” (CONSTANTINO, 2004, p. 63).

Para isso, é recomendável certo grau de flexibilidade durante a pesquisa, adequando-se ao fluxo das entrevistas. Isso possibilita, à pesquisa, ir além de resultados prontos e definitivos, oferecendo informações para discussões subsequentes, prática fundamental no contexto acadêmico (THOMSON, 2000). Trabalhar com elementos subjetivos sugere ao pesquisador estar atento durante a entrevista e tratamento dos relatos e com os dados coletados, “[...] revelar os significados e códigos intrínsecos” (LEYDESDORFF, 2000, p. 79).

Joulard (2000) conceitua que a história oral “[...] chegou já à primavera, e é cada vez mais reconhecida e compreendida nos círculos acadêmicos mais tradicionais” (JOULARD, 2000, p. 33). Mas isso ainda é um processo, como o próprio autor complementa. Da mesma maneira que se torna complexo apontar um marco como ponto inicial da história, mais complexo ainda seria marcar um ponto final, ou um objetivo único para seu estudo. Essa característica deve-se ao fato de a história trabalhar com narrativas que não só descrevem fatos, mas que levantam questões sobre problemas e soluções por meio da pesquisa, assumindo uma importante função científica. Isso faz da história uma área do conhecimento humano em constante desenvolvimento e aprimoramento.

Por essas características, a história oral foi uma ferramenta fundamental nessa pesquisa, aliada à consulta de autores que proporcionam um significativo auxílio na interpretação dos dados coletados por meio de entrevistas gravadas.

A possibilidade de abrir a pesquisa para características inerentes ao indivíduo, como sua identidade social, cultural, religiosa e sua memória, “[...] promoveu a história oral a uma posição central no que há de mais vital e excitante em teoria cultural e estudos históricos de nossos dias atuais” (FRISCH, 2000, p. 168).

Para promover um panorama claro de toda a conjuntura que envolve essa pesquisa, os capítulos foram organizados de maneira a estabelecer uma rede de informações que servisse para o embasamento dos relatos históricos. Os principais objetos da pesquisa imbricaram a história da EMBAP, a epistemologia de Swanwick e a sua influência na instituição, em especial na formação de professores. Levando em conta essas características, os capítulos foram organizados objetivando promover uma construção didática dessas informações para uma interpretação que não se restrinja apenas à área da educação musical, ou à história da educação, mas que sirva de fonte de informações para diferentes áreas do conhecimento.

A organização dos capítulos deu-se da seguinte forma: no primeiro capítulo, foi apresentado o desenvolvimento histórico da EMBAP, do momento da sua fundação até a sua integração à Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). O capítulo procurou relacionar a história da instituição à história da educação no Brasil e as políticas de formação de professores de música no país. O segundo capítulo apresentou a literatura e as teorias de Keith Swanwick, mostrando algumas relevantes pesquisas realizadas no Brasil que se fundamentaram em seus conceitos de educação musical. Essa contextualização permitiu a elaboração do objetivo principal do capítulo, o aprofundamento epistemológico referente às teorias de Swanwick, apresentando alguns fundamentos práticos e filosóficos do autor. Por último, o terceiro capítulo traz os depoimentos das professoras envolvidas diretamente no processo de mudança na EMBAP, estabelecendo um diálogo entre seus relatos e as questões que se relacionam aos paradigmas educacionais, tendo a história cultural como pano de fundo dessas descrições.

CAPÍTULO I – A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NA EMBAP E O CONTEXTO POLÍTICO NACIONAL

Este capítulo versa sobre o processo de criação e desenvolvimento do curso de Licenciatura em Música da EMBAP. O capítulo também traz a presença de contrapontos pontuais de fatos históricos e questões políticas e sociais que ajudam a compreender como a educação musical reflete esses acontecimentos ao longo da história. É importante ressaltar que o capítulo não pretende apresentar uma “história da educação musical no Brasil”, mas destacar alguns pontos nodais na prática da educação musical no país, principalmente em relação à formação do professor de música, inserindo a EMBAP nesse fio histórico.

A formação de professores de música em instituições de ensino superior no Brasil deu-se aproximadamente quatro séculos depois da chegada dos portugueses no país, mas o início da educação musical em território nacional aconteceu praticamente com a chegada dos primeiros colonizadores. A descrição da formação do professor de música no Brasil é um assunto de grande complexidade, devido aos inúmeros eventos históricos que de alguma maneira acabaram refletindo na forma como ocorreu seu desenvolvimento, como a colonização brasileira, a vinda da família real portuguesa e os períodos das repúblicas e ditaduras.

Para expor de maneira satisfatória uma leitura da educação musical no Brasil, apesar da limitação de literatura sobre o tema, procurou-se reconstruir de maneira sintética o contexto educacional e político ao longo da história do país, trazendo as práticas de educação musical em cada período.

O primeiro tópico do capítulo descreve as primeiras iniciativas de educação musical desde a chegada dos colonizadores portugueses, passando pelas mudanças políticas em âmbito nacional até a Proclamação da República, em 1889. A partir desse ponto, inicia-se o segundo tópico, que descreve as políticas educacionais no período republicano e destaca a importância que a pedagogia da Escola Nova teve nessa fase, a importância da figura de Villa-Lobos para a educação musical e o surgimento do Estado Novo, em 1937, e seus desdobramentos para a educação.

O terceiro tópico do capítulo retoma a criação da EMBAP, avança para o relato do reconhecimento da instituição como faculdade de nível superior, em 1954, aborda a implementação da primeira Lei de Diretrizes e Bases para a educação

nacional em 1961 e descreve a criação do curso de Licenciatura em Música, em 1967.

O quarto tópico trata da implantação da Lei n.º. 5.692/71, e o processo de reconhecimento do curso de Licenciatura em Música da EMBAP pelo Conselho Federal de Educação, em 1973. A última parte do capítulo narra a implementação da última LDB, em 1996, sua importância e suas consequências para a educação musical e avança até a integração da EMBAP na recém-criada UNESPAR, em 2012.

O objetivo principal desse capítulo foi, por meio dessa contextualização histórica, abordar o surgimento da EMBAP, a criação do seu curso de Licenciatura em Música e seu reconhecimento como uma graduação de nível superior. Esse capítulo mostrou também os desdobramentos das políticas de educação musical implantadas no Brasil e como foram absorvidas pela instituição.

1.1 O INÍCIO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL COLONIAL

O início da educação no Brasil de forma institucionalizada ocorreu com a vinda da Companhia de Jesus, que trouxe a prática de séculos de experiência pedagógica europeia para o contexto indígena, não só no Brasil, mas também nas terras de colonização espanhola. Shigunov Neto e Maciel relatam que os jesuítas não tinham o objetivo de apenas catequizar as colônias, mas “[...] um projeto bem mais amplo, um projeto de transformação social, pois tinha como função propor e implementar mudanças radicais na cultura indígena brasileira” (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2008, p. 173).

Os jesuítas também foram atuantes no âmbito educacional fora do contexto indígena, sendo responsáveis pela fundação de colégios de ensino regular. Os estudantes que tinham condições e interesse em dar sequência aos seus estudos seguiam para a universidade de Coimbra e para outras universidades na Europa, principalmente na França. Isso acontecia devido ao fato de a Coroa Real negar a abertura de uma universidade na colônia. Fávero expõe que “[...] a criação de universidades no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência tanto por parte de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, como por parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero no país” (FÁVERO, 2000, p.17).

Essa atitude justificou-se pela relação de metrópole e colônia que Portugal mantinha de forma sistemática, que privilegiava a política de extrativismo e de imposição cultural, tendo nos jesuítas um auxílio para a manutenção dessas práticas.

Engessando movimentos políticos e culturais, a metrópole poderia manter uma estabilidade administrativa para conduzir os rumos de sua colônia. Como meio de ação junto à população nativa, a Coroa portuguesa contou com o auxílio dos jesuítas.

Segundo Fonterrada, desde o início das atividades dos jesuítas no Brasil, “[...] duas características podem ser percebidas: o rigor metodológico de uma ordem de inspiração militar e a imposição cultural lusitana, que desconsiderava a cultura e os valores locais [...]” (FONTERRADA, 2008, p. 208).

Portugal procurou manter o controle da influência na sua Colônia não só por meios militares, mas também por meios culturais. A catequização e o ensino podem ser considerados ferramentas com as quais Portugal tinha a possibilidade de manter um controle relativamente confortável, com os jesuítas exercendo um papel decisivo nessas práticas durante o período monárquico.

Na colonização portuguesa, esse tipo de “imposição” cultural ocorreu de forma mais acentuada. Nas outras colônias latinas, mesmo com grandes dificuldades de manter-se um controle estável dos territórios, as iniciativas em relação à educação não eram iguais às de Portugal. Fazendo um exercício de comparação entre a colonização espanhola e a portuguesa:

[...] em relação a outros países da América Latina, verifica-se que, na área de colonização espanhola, a universidade surgiu muito cedo. Assim, no final do século da Conquista, as colônias já contavam com 6 universidades, e em torno de 19 no momento da independência. (FÁVERO, 2000, p. 18).

A expansão do ensino nos países de língua espanhola na América Latina aconteceu logo no início da colonização, propiciando a disseminação de instituições desse tipo nessas regiões. Isso pode oferecer uma medida de como o desenvolvimento da educação brasileira percorreu caminhos mais difíceis.

A negação de consolidação e disseminação do ensino no Brasil foram sintomas de um contingenciamento não só referente à educação, mas ao acesso de uma “alta cultura” que não interessava ao governo português levar à nova terra

brasileira. Contudo, cabe ressaltar que a ação educacional jesuítica no Brasil acaba por preencher, pelo menos em parte, essa “lacuna” referente à formação de uma cultura erudita na Colônia. Uma das expressões de alta cultura era simbolizada pela música e sua prática educacional, que só foi motivo de atenção do governo português quase um século e meio após o descobrimento do Brasil. Referente à educação musical, o primeiro registro oficial de uma regulamentação governamental no Brasil foi datado “[...] entre 1658 e 1661, quando, pela ‘Lei das Aldeias Indígenas’, foi ordenado o ensino de canto” (ALUCCI et al., 2012, p. 19).

O ensino de canto foi o tipo de prática que prevaleceu durante o período colonial. Fonterrada relata que “[...] a educação musical, assim como a educação em geral, estava diretamente vinculada à Igreja e, portanto, estreitamente ligada às formas e aos repertórios europeus [...]” (FONTERRADA, 2008, p. 209).

A prática da educação musical também estava ligada à metodologia de ensino clássica e de tradição escolástica. O rigor e a disciplina eram ferramentas não só de transmissão dos conteúdos, mas também meios de transformar culturalmente os habitantes da Colônia portuguesa, apresentando como características mais fortes “[...] a centralização e o autoritarismo da metodologia, a orientação universalista, a formação humanista e literária e a utilização da música” (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2008, p. 180).

Com a vinda da Família Real portuguesa e a transferência da capital do reino tricontinental para a Colônia brasileira, o cenário educacional e cultural nacional começou a transformar-se, com a necessidade de atender à demanda que a transferência da metrópole trouxe. Se, até então, a Colônia brasileira serviu apenas de fonte de rendimentos econômicos, a partir da chegada da realeza portuguesa o processo de modernização teve que ser rápido, para suportar o impacto da mudança geopolítica provocada pela guerra no continente europeu.

Na esteira dessas mudanças, ocorreu o surgimento das primeiras escolas de ensino superior no Brasil. No período monárquico, priorizou-se o ensino que atendesse às novas demandas sociais, com caráter laico e estatal (MENDONÇA, 2000).

Trazendo não só a corte real, mas todo o aparato burocrático para o funcionamento da metrópole fora de Portugal, o processo de criação de instituições que cobrissem as necessidades elementares dos habitantes foi urgente. Com o

estímulo ao desenvolvimento acontecendo de forma rápida, floresciam espaços culturais e iniciativas intelectuais. Devido ao grande crescimento que a nova metrópole teve com o processo de modernização, necessidades educacionais, econômicas e de infraestrutura foram surgindo (MENDONÇA, 2000).

Como resultado das necessidades profissionais, surgem cursos de agricultura, química e desenho industrial. Porém, Portugal ainda seria resistente à iniciativa de criação de uma universidade. Na verdade, a criação de universidades foi explicitamente proibida no Brasil, com o intuito de “[...] impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas [...]” (CUNHA, 2003, p. 152).

Apesar de ter sido metrópole do império português, a relação de colônia e subalterna não chegou a ser superada pelo Brasil. Até a partida da Família Real, de volta à Europa, o país continuou lutando para conseguir desenvolver-se não só econômica, mas também intelectualmente. Um exemplo da dificuldade que o país enfrentou foi o fato de Dom João VI¹¹ (1767-1826) voltar a Portugal sem ter oferecido ao Brasil a oportunidade de instituir uma universidade em seu território.

A vinda da Família Real ao Brasil não foi um fator suficientemente decisivo para motivar um significativo aumento do alcance educacional à população. Mesmo como sede da monarquia, o Brasil possuiu em seu território apenas escolas onde se ensinava a ler e escrever, além de algumas escolas profissionalizantes, criadas com o único intuito de oferecer mão de obra para a manutenção do funcionamento político, econômico e social¹² (MENDONÇA, 2000). Apesar das limitações das iniciativas educativas, vale reconhecer a importância que a passagem da Família Real teve no contexto cultural, especificamente na área das artes. A primeira iniciativa significativa aconteceu no início do século XIX, quando foi instituída a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. Posteriormente, teve seu nome modificado para Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, em 1820, que mais tarde deu “[...] origem à Escola Nacional de Belas-Artes, hoje Escola de Belas-Artes da UFRJ” (FÁVERO, 2000, p. 20).

¹¹ Tornou-se príncipe regente em 1799, sendo coroado rei em 1818. Foi Rei do Reino Unido de Portugal e Brasil e Algarves, Imperador do Brasil e Rei de Portugal.

¹² A Família Real permaneceu no Brasil de 1808 a 1821, quando retornou a Portugal.

Durante a permanência da Família Real e de sua corte no Brasil, fugindo da guerra instalada na Europa, provocada por Napoleão Bonaparte¹³ (1769-1821), a prática musical também passou por mudanças.

Uma das mudanças foi a chegada de músicos, cantores e companhias de ópera, que transformaram as práticas e o contexto musical do país, mas sem nenhuma evidência clara de que isso tenha impactado de forma específica a educação musical (FONTERRADA, 2008).

Porém, a chegada de todos esses artistas vindos de diferentes lugares da Europa tinha como principal objetivo atender às necessidades culturais da aristocracia, cuja possibilidade de contato com esses artistas ajudou a modificar o panorama cultural no país.

Esse fato histórico também é relatado por Martins (1977), que expôs que foi encontrado em Minas Gerais um dos maiores movimentos musicais no Brasil durante o Período Colonial. Martins explica que “[...] a atividade musical dos mulatos no século XVIII, sem ter fortemente nada de nacionalista, era muito mais nacionalizante do que poderia ter sido se, por impossível, se houvesse consagrado ao pitoresco temático e técnico” (MARTINS, 1977, p. 412). Essa sentença expõe o fato de que as obras trazidas da Europa eram “adaptadas” à realidade local, sem que se deixasse perder sua essência¹⁴. Swanwick cita uma experiência sua no Brasil, quando conheceu a história de orquestras que atuavam em vilas, especialmente em São João del-Rei, no Estado de Minas Gerais, mas relativamente próxima ao Rio de Janeiro. Nesta cidade, “[...] as orquestras apresentavam música feita em casa, influenciada por partituras vindas da Europa, trazidas para o Rio em lombo de mula, durante a primeira metade do século XIX” (SWANWICK, 2014, p. 144). Essas obras eram tocadas por músicos nativos, que de alguma forma já tinham aprendido a manusear instrumentos que possibilitavam uma proximidade de execução com as músicas originais. Seguindo seu relato, Swanwick complementa que os músicos locais, “[...] provavelmente, nunca estiveram numa apresentação das obras que se tornaram modelos para eles” (SWANWICK, 2014, p. 144). Esse relato mostra indícios de que, referente à música, até a primeira metade do século

¹³ Militar nascido na Córsega, assumiu o governo francês depois da Revolução Francesa (1789-1799). Foi imperador de 1804 a 1814 e em 1815.

¹⁴ Além dos registros da atividade de orquestras, documentos mostram partituras que compunham o repertório local, entre elas, “Haydn, Boccherini, Mozart, Pleyel, Wagenseil e outros desse calibre” (MARTINS, 1977, p. 412).

XIX, existiu também um processo de adaptação da cultura musical europeia no Brasil.

Depois da expulsão dos religiosos jesuítas do Brasil, em 1759¹⁵, a primeira mudança significativa nos rumos da educação musical brasileira aconteceu somente na segunda metade do século XIX. Sobre a inserção da música no contexto do ensino regular, Alucci et al. explicam que:

[...] sua presença nos currículos escolares do ensino público aconteceu pelo Decreto Federal nº 331A, de 17 de novembro de 1854. O documento estipulava a presença de 'noções de música' e 'exercícios de canto' em escolas primárias de 1º e de 2º graus e Normais [...]. (ALUCCI et al., 2012, p. 19).

Pela primeira vez, há um registro oficial governamental que institui a presença da música nos currículos escolares e transfere a prática musical às escolas. De forma inédita até então, a prática do ensino de música não estava mais ligada exclusivamente às igrejas ou a ambientes religiosos. Porém, como Alucci et al. (2012) apontam, essa iniciativa não estimulou o surgimento imediato de iniciativas de educação musical.

Como a música já tinha sido desvinculada exclusivamente da igreja e também acontecia no contexto escolar, não foram encontrados registros que comprovassem se sua prática chegou a ser afetada de forma significativa pela ausência dos jesuítas.

1.2 A REPÚBLICA E AS PRIMEIRAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA

No final do século XIX, o Brasil passou por uma impactante mudança. Em 15 de novembro de 1889, ocorreu a Proclamação da República, o que trouxe profundas mudanças no contexto político, social, educacional e, por conseguinte, nas práticas da educação musical.

¹⁵ “As causas da expulsão dos jesuítas do Brasil podem ser categorizadas: políticas e ideológicas – a Companhia de Jesus tornara-se um empecilho aos interesses do Estado Moderno, além do que era detentora de grande poder econômico, cobiçado pela Coroa portuguesa; e educacional – as transformações sociais advindas do movimento Iluminista e dos princípios liberais requeriam a formação de um novo homem burguês, o comerciante, e não mais o homem cristão” (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 183).

O novo sistema governamental trouxe a proposta de desvinculação definitiva da aristocracia portuguesa e a esperança de formação de uma cultura genuinamente brasileira. Essas esperanças depositavam-se também no desenvolvimento educacional, que se caracterizou pela disseminação do ensino primário. Após inúmeras iniciativas fracassadas de organizar e expandir o ensino no Brasil durante o período monárquico, foi a partir da Proclamação da República que novas tentativas aconteceram (NAGLE, 1974).

Esse período citado acima caracterizou-se por uma longa e gradativa instabilidade política. Apesar desse problema, essa fase foi particularmente rica em movimentos que tinham o objetivo de caracterizarem-se como progressistas e modernizadores. As iniciativas políticas referentes à educação espelhavam a preocupação em inserir um sistema educacional que colocasse o Brasil em um lugar de destaque mundial por meio do seu desenvolvimento (ARANHA, 1996).

Com a grande transformação política proporcionada pela mudança do regime monárquico para o republicano, o ambiente tornou-se mais propício para iniciativas de expansão do ensino, as quais seriam de ordem liberal, ideologia adotada pelo governo recém-implantado, que buscava oferecer uma relativa liberdade administrativa do governo central. Com essa autonomia, tanto empresas como centros educacionais teriam abertura na margem de autonomia para poderem administrar suas instituições.

A essência liberal permeou as concepções educacionais durante o governo republicano. Essa foi a gênese de uma concepção de educação na qual “[...] formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo)” (NAGLE, 1974, p. 100). Inserida nessa concepção, emergiu, nas décadas seguintes, a influência da Escola Nova¹⁶ na educação nacional.

No que se refere ao ensino de música no período republicano pós-colonização, a primeira ação referente à educação musical ocorreria com o Decreto

¹⁶ Pedagogia que emergiu no final do séc. XIX, com a participação de psicólogos e educadores contrários às formas educacionais vigentes na época, que iniciam um processo diferente de alfabetização e que ficou conhecido por Escola Nova. Os principais ícones dessa abordagem foram John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952) e Jean-Ovide Decroly (1871-1932). Segundo Miguel (1997), essa abordagem tem o aluno como figura central, respeitando sua personalidade e seu ritmo de desenvolvimento, levando em conta as exigências psicológicas pertinentes a cada faixa etária, preocupada com o desenvolvimento integral e baseada na experiência do aprendiz, que estimulava um desenvolvimento social e interativo.

n.º. 981, de 8 de novembro de 1890, elaborado durante a Reforma Benjamin Constant, que:

[...] regulamenta a instituição primária e secundária e institui o ensino de elementos de música, que deveriam ser ministrados por professores especiais para a música admitidos em concurso. Tal medida deveria ser aplicada em âmbito nacional. (ALUCCI et al., 2012, p. 19).

É importante observar que em menos de um ano do governo republicano existiu o propósito de fomentar a prática musical nas escolas e também abrir postos de trabalhos com estabilidade para os professores que ministrassem essas aulas.

Não obstante, com o Decreto n.º. 981, de 8 de novembro de 1890, foi feita a exigência da formação formal para o candidato que concorresse ao cargo de professor de música numa instituição de ensino (BRASIL, 1890).

A marca ideológica liberal referente à educação deu-se com a Reforma Rivadávia Corrêa, em 1911¹⁷. É importante salientar que o impacto da ideologia liberal na educação permitiu que as instituições se desafogassem de um controle centralizador, o que possibilitou um relativo grau de autonomia às instituições de ensino.

Mesmo com o aumento da pressão social e de medidas políticas que impulsionaram as iniciativas de expansão do ensino, a consolidação dessas ideias percorreu um longo caminho, o qual teve como primeiro passo justamente a Reforma Rivadávia Corrêa.

No contexto local, segundo Wachowicz, “[...] a lei Rivadávia Corrêa abriu a possibilidade política de se estabelecer uma Universidade no Paraná, que do ponto de vista social já era uma necessidade” (WACHOWICZ, 1983, p. 32). Em 1912, acontece a fundação da Universidade do Paraná, a qual por motivos políticos só foi reconhecida em 1943¹⁸ (CAROLLO, 1993, p. 40).

A criação de uma universidade oficialmente reconhecida não demorou a acontecer. Logo em seguida, finalmente, foi alcançado o objetivo de formação da primeira universidade brasileira. Ela surge no bojo da reforma Carlos Maximiliano,

¹⁷ A essência liberal das medidas adotadas em diferentes âmbitos administrativos transformou os estabelecimentos governamentais “[...] em corporações autônomas, podendo suas congregações eleger os diretores e gozar de completa autonomia didática, administrativa e financeira” (CUNHA, 2003, p. 159).

¹⁸ Esses problemas estavam ligados ao fato de que havia a necessidade de haver um número mínimo de habitantes de 100.000 habitantes, com o Decreto n.º 11.530, na cidade na qual a instituição de ensino estava localizada para seu reconhecimento como universidade (BRASIL, 1915).

em 1915, em que o governo federal reuniu a Escola Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito. Com essa ação, o governo federal instituiu a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920 (ÉSTHER, 2012).

Apesar de simbolizar um avanço em relação às políticas de ensino superior do Brasil, a formação da primeira universidade brasileira deu-se por meio da aglutinação de três faculdades distintas que, posteriormente, transformaram-se em uma instituição.

Posteriormente, essa medida foi tema de conflitos, devido ao fato de que a simples junção de faculdades não seria o suficiente para o funcionamento pleno de uma instituição universitária (ÉSTHER, 2012).

Grandes transformações continuaram a abarcar não só o sistema de educação superior nesse período, mas todo o contexto cultural, por isso é relevante lembrar que essa década assistiu ao surgimento de movimentos de diferentes nichos sociais que impactaram de forma profunda o desenrolar histórico.

Em 1919, o país teve o crescimento substancial de correntes de movimentos nacionalistas, sendo um deles o “Programa Nativista”, que tinha origem política e entre os seus objetivos estavam:

[...] a emancipação intelectual, financeira e econômica do Brasil; o desenvolvimento das ideias republicanas e democráticas; os sentimentos de solidariedade entre as americanas [...]; [...] o valor intrínseco da raça; a educação cívica; a maior proporção de empregados brasileiros em casas comerciais estrangeiras; a limitação da capacidade aquisitiva de bens e imóveis por parte de estrangeiros; a disciplinação da imigração estrangeira, favorecendo somente a que se destina aos serviços de lavoura; reivindicação dos direitos do proletariado; a incorporação da mulher ao movimento; etc. (NAGLE, 1974, p. 50).

Com a emersão desses temas no âmbito do público-político, ocorreu uma tomada de consciência sobre problemas sociais que tinham ganhado notoriedade de forma inédita. Esses debates problematizavam a necessidade de sistematizar os estudos sobre as questões de contexto nacional, estimulando o desenvolvimento da república brasileira. Em decorrência da gradativa força que se acumulou dessas iniciativas sociais, a década de 20 assistiu a impactantes manifestações culturais que ecoam até os dias atuais.

Um desses movimentos culturais acabou por surgir em 1922, quando foi promovida a Semana de Arte Moderna de São Paulo¹⁹, um marco no engajamento intelectual e social nos rumos artísticos no país.

Entre os objetivos desse movimento havia a intenção de romper e transcender culturalmente com o senso estético vigente nas diferentes manifestações artísticas, entre elas as artes plásticas, música e literatura. Para os artistas e o público que compartilhavam das ideias propostas pelo movimento, as artes deveriam expressar uma proximidade mais íntima com o contexto cultural brasileiro (CHAVES, 2013).

Não só a música, mas a literatura e outras manifestações artísticas e culturais foram fortemente influenciadas pelo idealismo nacionalista. Por meio dessa influência, o movimento modernista ganhou força, tornando-se “[...] um processo corajoso de transformação do pensamento estético brasileiro” (CHAVES, 2013, p. 9).

Apesar de a riqueza de linguagens musicais existentes, o movimento tinha a intenção de que, no círculo da “alta-cultura”, a música nacional também fosse privilegiada.

Para conseguir conciliar a música de caráter popular com a música clássica de origem europeia, foi necessária uma adaptação das duas tendências. Uma das formas que se disseminou mais rapidamente foi a prática do canto coral. No mesmo período, no campo da educação, as ideias trazidas pela corrente educacional conhecida no Brasil como Escola Nova, tendo na figura de Anísio Teixeira²⁰ um dos principais expoentes em território nacional, também influenciou a educação musical (VIDAL, 2003).

¹⁹ A Semana de Arte Moderna, na verdade, foi consequência de correntes que já ganhavam força em 1921, pois “[...] em relação ao precedente desenvolvimento, pouca coisa foi acrescentada de original: na parte de formulação da nova estética, as realizações pouco adiantaram ao lastro já existente, especialmente a partir de 1921 [...]” (NAGLE, 1974, p. 77).

²⁰ Anísio Teixeira (1900-1971), filósofo e educador, precursor dos ideais da pedagogia da Escola Nova no Brasil. Inicia sua trajetória de educador assumindo o cargo de inspetor-geral de ensino da Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública, no Rio de Janeiro, no ano de 1924. A partir desse período, realizou viagens para Europa e Estados Unidos, observando os sistemas educacionais dos países, chegando a fazer um curso de especialização em educação na Universidade de Colúmbia, em 1928. Nessa oportunidade, receberia sua influência definitiva para a sua concepção de educação, com John Dewey (1859-1952). Em 1931, Anísio Teixeira assumiu o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, permanecendo até 1935. Posteriormente, dedicou-se à extração de minérios, até 1952, quando assumiu o cargo de diretor do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, além de ser nomeado Secretário Geral da CAPES, permanecendo nos dois cargos até o ano de 1964 (FARIAS; AMARAL; SOARES, 2001).

A Escola Nova em sua essência já trazia a valorização da música como atividade pedagógica. Inserido no seio de um movimento revolucionário culturalmente, a música encontrou um fértil terreno para a sua prática e desenvolvimento (MARIANI, 2011).

Mesmo com um período tão importante e produtivo intelectualmente, o Brasil continuou a passar por fases de grandes tensões. A dicotomia entre a tentativa de avanço cultural contrastou com a continuidade de conflitos políticos.

Essa fase da história brasileira ficou marcada pelas grandes transformações nas questões culturais e políticas, sendo importante salientar que:

Do ponto de vista político, temos uma série de rebeliões, conhecidas como o 'movimento tenentista', que culminaram com a Revolução de 1930. É nesse período, ainda, que se constituem, no Rio de Janeiro, a Academia Brasileira de Ciências, em 1922, cujas origens datam de 1916, quando é fundada a Sociedade Brasileira de Ciências, e a Associação Brasileira de Educação, instituída em 1924. (FÁVERO, 2000, p. 27).

Essas entidades foram as responsáveis pelas novas iniciativas de desenvolvimento do sistema educacional em nível universitário. O final da década de 20 marcou o significativo aumento da necessidade de expansão do ensino superior no país, reflexo da política desenvolvimentista do período.

Foi durante essa fase que ocorreu também a instituição de universidades inspiradas no sistema de funcionamento da Universidade do Rio de Janeiro, nos estados de Pernambuco, Rio Grande do Sul, Bahia, Minas Gerais e São Paulo (ÉSTHER, 2012).

Posteriormente, as questões sobre o ensino superior ganharam grande proporção, sempre referente à autonomia e aos mecanismos de organização e administração das universidades.

Essas discussões aconteciam porque as universidades nasceram em condições precárias de funcionamento. A simples fusão de diferentes escolas superiores de diferentes cursos em uma instituição única, sem rever questões didáticas, estruturais, curriculares e de registros de diplomas dos diferentes cursos profissionalizantes previstos na lei, não foi suficiente para o desenvolvimento do ensino superior no país (CUNHA, 2003).

Dessa maneira, as discussões sobre a modernização das universidades no Brasil prosseguiram, trazendo questões complexas e que foram abordadas por meio da mobilização política e social. A cidade de Curitiba teve destaque no cenário educativo, quando sediou a I Conferência Nacional de Educação, realizada em 1927, com o seguinte tema: “As universidades e a pesquisa científica”. O título da conferência mostrava um impasse desse tempo, em que um grupo apoiava a função da universidade como centro de desenvolvimento da pesquisa científica e formação de profissionais e outro grupo acreditava que a prioridade era a formação profissional (FÁVERO, 2000). No que se refere à formação de professores, Nagle (1974) aponta que a conferência tinha como questão urgente para ser estudada e discutida a “[...] criação de escolas Normais Superiores, em diferentes pontos do país, para o preparo pedagógico” (NAGLE, 1974, p. 124).

O período da primeira república apresentou mais algumas iniciativas para a educação musical em nível local, mas sem maiores impactos de relevância nacional. No estado de São Paulo, o canto orfeônico²¹ ganhou força já na década de 20, “[...] nas escolas das redes públicas com grande enfoque nas escolas primárias e normais” (MONTI, 2008, p. 78). É importante destacar a ressalva de que “[...] no ensino secundário, a música não estava presente nos currículos escolares, apenas nos primeiros anos da década de 30 ela foi incluída nesse segmento da educação” (MONTI, 2008, p. 78).

A década de 20 ficou caracterizada, no plano prático, pela “[...] difusão sistemática dos ideais da Escola Nova, período em que a literatura educacional, além de expandir-se, altera-se qualitativamente, dada à frequência com que se publicam trabalhos sobre assuntos referentes à ‘nova pedagogia’” (NAGLE, 1974, p. 241). Os desdobramentos da disseminação dessa pedagogia em todo o Brasil também se mostraram em Curitiba. A partir da década de 20, houve a “[...] consolidação da Pedagogia da Escola Nova, através da experiência vivida na Escola de Professores de Curitiba” (MIGUEL, 1997, p. 63). Essa afirmação exemplifica experiências similares ocorridas em todo o território nacional no período. No plano

²¹ O canto orfeônico originou-se nas escolas municipais de Paris no século XIX e tratava da prática de canto coral por grandes quantidades de participantes (CHAVES, 2013).

político, com a tentativa de descentralização do poder, a década de 20 chegou ao fim com a deflagração da Revolução de 1930²².

Segundo Moraes, com o início do governo pós-Revolução de 1930, foi deflagrado um “[...] processo de constituição de um Estado propriamente capitalista no País e, como resultado, efetivava-se pouco a pouco a concentração dos vários níveis da administração pública nas mãos do Executivo federal, bem como o controle sobre as políticas econômica e social” (MORAES, 1992, p. 291).

A entrada na década de 30 trouxe não só a volta do problema da liberdade de funcionamento das instituições de ensino, como uma nova série de transformações no contexto social, econômico e político.

No cenário político nacional, Francisco Campos²³ assumiu o recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, implementando reformas no ensino secundário e superior, além de uma política de higienização atrelada à educação. Esse foi o motivo de um ministério educacional estar ligado a outro de saúde pública (CARVALHO; JÚNIOR, 2012).

Com essas movimentações políticas, foi possível perceber que o começo da década de 30 foi caracterizado pela tentativa de construir outros caminhos para a educação, com uma percepção maior e mais objetiva dos problemas no período, apesar do retorno de uma tendência centralizadora.

Culturalmente, ainda ressoavam os ecos do movimento modernista de 1922. Um fato importante foi que a prática da música ganhou cada vez mais espaço no contexto escolar. A educação musical foi significativamente afetada pelos novos rumos, tendo alguns reforços importantes na sua prática, sendo o maior deles o músico e compositor Heitor Villa Lobos²⁴ (1887-1959), que disseminou o canto orfeônico em território nacional.

Durante a década de 1930, o canto orfeônico estabeleceu-se como a principal atividade musical nas instituições de ensino brasileiras. Sua prática foi similar à

²² A Revolução de 1930 foi o movimento que pôs fim ao regime republicano vigente até então e instituiu no lugar um regime provisório, que mais tarde viria a transformar-se em uma ditadura, tendo na figura do presidente Getúlio Vargas o principal símbolo e governante desse período.

²³ Francisco Campos (1891-1968) foi ministro da educação no Governo Getúlio Vargas, a partir de 1930. Foi responsável pela reforma educacional (que ficou conhecida por Reforma Francisco Campos), inspirada no movimento escolanovista. Referindo-se a políticas educacionais, Aranha ressalta que “[...] pode-se dizer que pela primeira vez, uma ação planejada visa à organização nacional [...]” (ARANHA, 1996, p. 200).

²⁴ Compositor, instrumentista e maestro carioca de grande sucesso no Brasil, Estados Unidos e Europa (SILVA; LACOMBE, 2001). Foi também ativo educador musical, elaborando trabalhos relevantes (VILLA-LOBOS, 1976, 2009).

francesa no que se refere à grande quantidade de participantes, com grandes aglomerados de estudantes reunidos em espaços públicos, como estádios de futebol, entoando canções, muitas de cunho patriótico. A escolha do repertório não era feita de forma aleatória e tinha um objetivo específico que poderia passar despercebido para os praticantes, mas não para seus elaboradores (LEMOS JÚNIOR, 2011).

Além da prática musical, a prática do canto orfeônico também tinha denotações políticas. Inserido no contexto ideológico do governo getulista de valorização do civismo, Prosser menciona que:

A música era encarada, na época, como uma das mais eficazes ferramentas da educação, da cultura e do civismo e gozava de grande prestígio no meio educacional. As opiniões de Villa-Lobos ditavam os rumos da educação musical e da educação mediante a música nas escolas. (PROSSER, 2004, p. 202).

Ficou assim evidenciado que a música foi mais um dos meios que o governo de Getúlio Vargas²⁵ (1882-1945) utilizou para implantar seus objetivos de formação de uma identidade nacional, além de utilizá-la como ferramenta para “moldar civicamente” os participantes dessa atividade.

Apesar dessas intenções, o trabalho musical não poderia deixar de trazer os benefícios que são inerentes à sua prática, por isso, o movimento de apoio ao Canto Orfeônico contou com a participação de grande número de educadores. Um fato emblemático sobre esse apoio foi o fato de, em 1930, Anísio Teixeira convidar Villa-Lobos para assumir a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), órgão recém-criado da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SILVA; LACOMBE, 2001, p. 116).

Apesar das iniciativas desses educadores, o canto orfeônico ficou intimamente ligado à figura de Villa-Lobos, por toda sua participação no processo de implementação da sua prática no Brasil. A partir do momento em que o canto orfeônico mostrou ser uma importante forma de atividade popular, o governo federal começou a tomar iniciativas para formar professores aptos à sua prática.

No que se refere à formação dos professores de música, Villa-Lobos auxilia na elaboração de um projeto de educação musical nacional por meio do Decreto

²⁵ Foi presidente do Brasil em duas ocasiões, de 1930 a 1945, e de 1951 até 1954.

Federal n.º. 19.890, de 18 de abril de 1931, assinado pelo presidente Getúlio Vargas (BRASIL, 1931). O projeto de educação musical elaborado por Villa-Lobos era coerente com os planos governamentais no âmbito de toda a educação, pois objetivava a formação de um novo tipo de indivíduo e cidadão.

Sobre a mentalidade das políticas educacionais em um âmbito geral, Cunha expõe que se desenvolveram “[...] no Brasil duas políticas educacionais, uma autoritária, pelo governo federal, outra liberal, pelo governo do Estado de São Paulo e pela prefeitura do Distrito Federal” (CUNHA, 2003, p. 163). Isso exemplifica o fato de que, mesmo com a imposição das políticas federais, os governos locais conseguiam estabelecer suas próprias prioridades e ideologias nas políticas educacionais.

Decorrente da concepção de política educacional federal, no ano de 1931, foi aprovado o projeto de Reforma do Ensino Superior, que ficou conhecido historicamente com o nome do ministro que fez a proposta de mudança, o próprio Francisco Campos (ÉSTHER, 2012).

A Reforma do Ensino Superior de 1931 foi implantada de forma a não estimular um sistema de organização universitária que pudesse desenvolver uma política de autonomia para seu funcionamento. Um dos frutos dessa legislação foi a criação do Conselho Nacional de Educação, por meio do Decreto n.º. 19.850, de 11 de abril de 1931 (BRASIL, 1931).

No âmbito educacional, ano de 1932 ficou marcado pelo movimento de educadores brasileiros adeptos dos ideais da Pedagogia da Escola Nova, os quais elaboraram o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova²⁶. Sobre o Manifesto, Aranha explica que:

O documento defende a educação obrigatória pública, gratuita e leiga como um dever do Estado, a ser implantada em âmbito nacional [...] 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 (ARANHA, 1996, p. 198).

²⁶ Iniciativa proposta por intelectuais de diferentes vertentes ideológicas com o intuito de incentivar a renovação e desenvolvimento da educação nacional por meio de reformas políticas e adotando a pedagogia da Escola Nova como pilar fundamental. Segundo Vidal, o movimento “[...] capitalizava o anseio de rompimento com as práticas sociais, políticas e educacionais instaladas até então na República, ancorando-se em um desejo disseminado de mudança” (VIDAL, 2013, p. 582).

Importantes acontecimentos seguiram-se durante a década de 30. Um dos principais eventos políticos que marcou o período foi a promulgação da Constituição de 1934, em que o ensino secundário e o superior tiveram seu funcionamento, organização e regimentos definitivamente centralizados pelo governo federal.

A Constituição de 1934 trouxe a esperança de que uma democracia nos moldes liberais se instalasse no país. Também havia esperança de que Getúlio Vargas, recém-eleito, fosse uma figura capaz de guiar essa mudança, mas o que se viu foi que “[...] as tendências centralizadoras e autoritárias recupera[ra]m a hegemonia” (FÁVERO, 2006, p. 25).

A centralização do poder e das ações rigidamente exercidas pelo governo federal foi motivo de grande decepção em todas as esferas sociais, embora, durante o período, iniciativas que se mostrassem positivas também fossem adotadas.

Um dos exemplos foi a prática da educação musical e a força que ela continuou ganhando durante esse mesmo período. Uma demonstração da valorização de sua prática foi a primeira grande ação de qualificação dos professores de música, sempre contando com o apoio de Villa-Lobos e de sua visão avançada sobre as políticas educacionais para a música. Em 1936, Villa-Lobos criou:

[...] o Curso de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico. Tal iniciativa tinha como objetivo principal formar educadores para que fossem multiplicadores de suas práticas e oferecia curso, aos professores das escolas primárias, de Declamação Rítmica e de Preparação ao ensino do Canto Orfeônico, e de Especializado de Música e Canto Orfeônico e de Prática de Canto Orfeônico, aos professores especializados. (ALUCCI et al., 2012, p. 21).

Esses são exemplos de medidas que objetivavam possibilitar uma melhor qualificação aos professores que atuariam na educação musical. Mas o cumprimento dessas medidas “[...] logo se mostrou difícil – se não impossível – de ser cumprir por vários fatores. Entre os quais, as dimensões gigantescas do Brasil e a ausência ou má qualidade das estradas [...]” (FONTERRADA, 2008, p. 2013).

Como resultado do crescimento das tensões políticas, em 1937, é instaurado o Estado Novo²⁷, que, como medida educacional, propôs a Reforma Capanema²⁸.

²⁷ Liderado por Getúlio Vargas, esse regime viria a ser caracterizado, entre outras coisas, pela elaboração de uma nova constituição, ainda em 1937, pelo caráter centralizador, pelo fechamento do congresso nacional e pelo estímulo a uma cultura nacionalista.

A força de centralização do governo federal esteve presente em todas as esferas, inclusive na formação dos professores de música. Em 1945, ainda no governo Getúlio Vargas, tornou-se obrigatório que o professor de música tivesse estudado nos cursos de formação implantados no Rio de Janeiro e posteriormente em São Paulo (FONTERRADA, 2008).

Essa política mudaria ainda no ano de 1945, assim como toda a nação. A deposição do então presidente e ditador Getúlio Vargas, em 29 de outubro de 1945, pôs fim ao Estado Novo. A partir desse fato, o país tenta retomar o caminho da democracia e da liberdade civil.

Posteriormente, o Brasil entraria no processo de redemocratização, assumindo um caráter político liberal, por meio da promulgação da nova Constituição, no dia 16 de setembro de 1946. Nesse novo período, a formação de professores seria uma preocupação constante, com o aumento dos cursos de magistério. A expansão dos Cursos Normais esteve concentrada principalmente entre as décadas de 40 e 60. O Paraná foi um exemplo dessa iniciativa, porém “[...] o fenômeno de expansão dos Cursos Normais não foi específico do Paraná, mas aparecia no cenário nacional como parte da política de atendimento às populações em idade escolar que permaneciam fora da escola ou dela se evadiam” (MIGUEL, 1997, p. 115).

Foi inserido nesse contexto educacional, político e cultural que no estado do Paraná surgiu a Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

1.3 A CRIAÇÃO DA EMBAP E A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LEI Nº 4.024/61

Como apresentado anteriormente, a criação da EMBAP surge da iniciativa de associações culturais e de um momento político favorável. Como resultados desse intenso movimento, a EMBAP foi fundada em 17 de abril de 1948.

A instituição inaugurada ainda não contava com o reconhecimento oficial governamental. Segundo Prosser, a EMBAP era:

²⁸ No âmbito educacional, esse período ficou marcado pela gestão de Gustavo Capanema como ministro da educação. Capanema promoveu uma reforma do ensino secundário, adotando uma série de medidas “[...] regulamentadas por diversos decretos-leis assinados de 1942 a 1946 e denominados Leis Orgânicas de Ensino” (ARANHA, 1996, p. 202).

[...] uma escola oficial, ocupava um prédio público, algum material fora destinado pelo Estado para o seu funcionamento, no entanto, as mensalidades ainda eram cobradas dos alunos para o pagamento dos professores, o que a caracterizava, em parte, ainda, como uma escola particular. (PROSSER, 2001, p. 217).

O início das atividades nessas condições foi uma solução encontrada para poder aproveitar o ambiente político favorável à criação da escola, mesmo não sendo ainda totalmente mantida pelo poder público. Uma ação peculiar posterior à fundação da escola foi, depois de convidar os principais artistas de Curitiba para integrar seu quadro docente, a permissão de integrar os alunos particulares na instituição, na qual eles continuariam a custear suas mensalidades (PROSSER, 2001).

Outro indício da rapidez para estabelecer-se a EMBAP como uma escola oficial foi o fato de ela não possuir um prédio próprio para o seu funcionamento. Segundo Prosser, “[...] a solicitação de um prédio próprio não poderia ser atendida de pronto: a Escola passaria a funcionar, provisoriamente, nas dependências do instituto de Educação, mais especificamente no Orfeão da Escola Normal, que seria adaptado para esse fim” (PROSSER, 2001, 211).

Apesar de certo caráter de provisoriedade, a criação da EMBAP como instituição pública de educação ocorreu em 3 de outubro de 1949, por meio da Lei Estadual n.º. 259 (PARANÁ, 1949). Finalmente, depois de passar três anos na sede provisória, em 1951, a EMBAP muda-se para a sede na Rua Emiliano Pernetá, 50 (EMBAP, 1948-1988).

No âmbito nacional, a década de 50 contou com importantes fatos históricos que de alguma forma impactaram no campo da educação. Um evento significativo aconteceu no início da década, no dia 31 de janeiro de 1951, quando Getúlio Vargas assumiu novamente o cargo de presidente do Brasil, eleito por voto direto. Vale ressaltar que o forte desenvolvimento econômico desse período provocou transformações em todos os setores da vida social brasileira. Com tantas mudanças, novas instituições de ensino surgiram e, com isso, novos centros de pesquisa e formação profissional. Também é importante destacar que “[...] de 1936 a 1951 o número de escolas primárias dobra e o de secundárias quase quadruplica, ainda que essa expansão não seja homogênea, tendo se concentrado nas regiões urbanas dos estados mais desenvolvidos” (ARANHA, 1996, p. 203).

Nesse contexto, a Escola de Música e Belas Artes do Paraná foi reconhecida como uma instituição de ensino superior em 1954, quando o Decreto n.º. 36.627, de 22 de dezembro de 1954, estabeleceu a validade dos cursos de música, pintura e escultura (BRASIL, 1954).

No contexto nacional, enquanto os debates referentes às instituições de ensino cresciam, provocados pelo engajamento social, a educação musical e a formação dos educadores musicais tiveram uma grande transformação já no início da década de 60, com todo o sistema educacional²⁹.

Novamente, as iniciativas sociais impulsionaram avanços sobre a questão educacional no Brasil, que promoveram mudanças no ensino, inclusive referente à prática da música nas escolas.

Dessas discussões emergiu a Lei n.º. 4.024/61 (BRASIL, 1961), a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que trouxe várias mudanças em todos os níveis de educação. No campo da educação musical, tornou o ensino de música nas escolas facultativo, extinguindo a obrigatoriedade do canto orfeônico como matéria obrigatória. Com essa LDB, também se fixou a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Pires (2003) relata que:

[...] a música não era obrigatória nos currículos escolares, sendo sua presença de caráter opcional. A forma enxuta de redação da lei gerou várias dúvidas nos estabelecimentos escolares com relação à natureza da música na composição dos currículos. (PIRES, 2003, p. 83).

Consultando o acervo de documentos da EMBAP, foi possível encontrar inúmeros ofícios, nos quais constam informações e instruções não só sobre a música nos currículos escolares, mas também sobre como deveria ocorrer o processo de reconhecimento do professor de música para lecionar a matéria.

Como descrito no Parecer n.º. 28/2001, com o Parecer n.º. 292 do Conselho Federal de Educação, são fixadas as matérias pedagógicas que deveriam integrar os cursos de licenciatura. A estrutura do currículo com essa organização passa a funcionar por meio do sistema 3+1, no qual um quarto das disciplinas do curso seria

²⁹ É importante trazer uma observação sobre a mudança de contexto que aconteceu com as mudanças econômicas e políticas. Um exemplo foi uma série de tensões causadas por mecanismos discriminatórios adotados para o acesso ao ensino superior, em que algumas categorias de cursos profissionais “[...] não permitia a seus diplomados ingressarem no grau superior, a não ser que fossem cumpridas exigências adicionais [...]” (CUNHA, 2003, p. 171).

voltado às práticas pedagógicas, inclusive com o início da prática de estágio supervisionado para os novos estudantes das licenciaturas (BRASIL, 2001).

Em 18 de março de 1963, a EMBAP solicita à Superintendência de Educação do Paraná o envio dos currículos dos cursos de Música e Belas Artes, acrescentando que o currículo pleno dos cursos de Música já estava em funcionamento, como aprovado pelo Conselho Federal de Educação. (PARANÁ, 1963).

A resposta veio no dia 5 de abril de 1963 com uma cópia, que consta na correspondência, do Parecer n.º. 383/63 do CFE, fixando os currículos mínimos do curso de Música. Porém, em 24 de junho de 1963, a EMBAP comunica o recebimento das normas para aquele ano (PARANÁ, 1963).

No mesmo documento, a instituição explica que adotou os currículos mínimos apenas nas primeiras séries do curso de graduação e ainda não fez a adaptação para as séries seguintes, que continuariam no regime anterior. Essa decisão foi tomada após a consulta do próprio diretor da EMBAP no período, o professor Fernando Corrêa de Azevedo, ao Ministério da Educação e Cultura (EMBAP, 1963).

No contexto nacional, um momento dramático da história do Brasil foi a instauração do regime ditatorial civil-militar³⁰, em 1964, no dia 1 de abril de 1964. Com a deposição do então presidente João Goulart³¹ (1919-1976), o país entraria numa fase de severos conflitos, que perdurariam até 1985.

Esse fato mudou os rumos do país em todos os segmentos e deixou profundas marcas também na música, pois:

Nos anos de chumbo da ditadura militar, quando a imprensa se encontrava amordaçada, foi a música a principal cronista dos acontecimentos de nossa sociedade. Nas pequenas localidades do interior, campanhas de vacinação e de mobilização pública sempre contavam com um ‘cantautor’³² que espalhava, cantando, a notícia ou o chamado a ser dado. (ALUCCI et al., 2012, p. 135).

³⁰ O termo “civil-militar” é empregado aqui para nomear o Golpe de 1964, que se caracterizou não só pela tomada do poder pelos militares, mas pela participação de setores civis da sociedade. Entre os movimentos civis conservadores associados ao golpe, estava a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade” (REIS, 2014).

³¹ Foi eleito presidente do Brasil, assumindo o cargo em 1961. Governou até 1964, ano em que foi deposto.

³² Neologismo referente a junção das palavras ‘cantor’ e ‘autor’, utilizado para designar artistas que criam e interpretam suas próprias músicas.

Apesar da grande importância cultural que a música assume nos anos de ditadura, inclusive como expressão da resistência ao regime, a educação musical não foi influenciada de imediato por esse acontecimento, mas nos anos posteriores, importantes medidas são tomadas referentes à organização do ensino e à formação do professor de música.

Devido à falta de profissionais para ocupar as vagas de professores, o governo federal adota medidas para registrar os formados nos diferentes cursos superiores de música como aptos a lecionarem no ensino regular.

Isso acontecia porque não existia no Brasil um curso formal superior de formação exclusiva de educadores musicais, sendo “[...] criado somente em 1964, atendendo à recomendação do Conselho Federal de Educação pela Portaria nº 63 do Ministério da Educação” (ALUCCI et al., 2012, p. 29).

No dia 11 de março de 1965, a EMBAP recebe um importante comunicado da Superintendência do Ensino Superior do Paraná, que enviou uma cópia da Portaria de 30 de junho de 1964 assegurando o registro de professor de Educação Musical no Departamento Nacional de Educação, aos professores formados até 31 de dezembro de 1965 (PARANÁ, 1965).

Essa medida procurava atenuar um problema que perdurou por vários anos, ou seja, a falta de professores formalmente graduados para ocuparem os cargos de educadores musicais. A solução foi reconhecer como educadores musicais os estudantes de diversos cursos de música em instituições de ensino superior, mesmo que fossem oriundos de cursos de graduação em um instrumento em particular.

A Portaria Ministerial n.º. 427, contida na Revista Documenta n.º. 28, conferia aos estudantes formados em escolas superiores de música o registro de Professor de Educação Musical se nos respectivos currículos constassem as matérias de teoria e solfejo, história da música, canto coral, harmonia e morfologia, acústica e biologia aplicadas à música e pedagogia aplicada à música, ou disciplinas análogas (BRASIL, 1965).

As medidas adotadas para registrar os formados nos cursos de música como professores aptos para lecionarem também trouxeram muitas dúvidas para as instituições de ensino musical. Nesse período, houve novamente um grande número de pareceres do governo federal para as instituições com o objetivo de esclarecer as normas para a regularização dos professores.

Na EMBAP, a solução definitiva para essa situação chega por meio do Parecer n.º. 31, de 9 de agosto de 1967, no qual o Conselho Estadual de Educação autoriza o funcionamento do Curso de Educação Musical, que já em 1968 abre sua primeira turma de Licenciatura em Música (PARANÁ, 1967).

A iniciação do curso de educação musical mostra o avanço da instituição, mas outra batalha se inicia. O novo curso de licenciatura da EMBAP demoraria alguns anos para ser reconhecido como um curso de nível superior válido.

Em 1968 também foi promulgada a Lei n.º. 5.540/68 (BRASIL, 1968), conhecida como a “Lei da Reforma Universitária”³³. Com essa medida, o governo federal reformulou a organização das instituições de ensino superior.

Referindo-se especialmente ao campo cultural, foram criados dois tipos de cursos de Educação Artística, um chamado de licenciatura curta e outro de licenciatura plena. Esses cursos tinham o objetivo de formar professores para também atuarem no ensino regular (BITTENCOURT, 2008).

Na EMBAP, essa mudança não foi implantada de imediato, pois a instituição manteve os mesmos cursos de música, não adotando os de Educação Artística na sua lista de matérias ofertadas.

Refletindo o panorama político do final da década de 60, foi publicado no dia 15 de setembro de 1969, por meio do Decreto-Lei n.º. 869 Educação Moral e Cívica como matéria obrigatória em todo o país³⁴ (BRASIL, 1969). Para o ensino superior, incluindo os cursos de pós-graduação, a disciplina seria realizada “[...] sob a forma de Estudos de Problemas Brasileiros [...]”. Ainda em 1969, com o Ofício n.º. 31, a EMBAP requisitava a indicação de um professor para lecionar a matéria no ano letivo de 1970 (EMBAP, 1969).

³³ Essa lei causou profundas metamorfoses nas instituições de ensino, pois adotou medidas que permeavam considerações administrativas e políticas, influenciadas pelo regime civil-militar vigente na época.

³⁴ O governo autoritário vigente no período instituiu a educação moral e cívica como meio de construir uma identidade ideológica entre os estudantes, utilizando a disciplina para a disseminação de ideias favoráveis ao regime. A disciplina serviria para a doutrinação cívica e patriótica, intelectual e física, preparando a juventude para uma educação patriótica e desenvolvimentista. Para os homens, a educação moral e cívica estimulava os sentimentos de defesa e sacrifícios pela segurança e desenvolvimento do país. Para as mulheres, pregava a vida doméstica, prezando pelos cuidados com a família e com o lar (HORTA, 1994).

1.4 A REGULAMENTAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA NA EMBAP E A LEI Nº 5.692/71

Mesmo com todas as modificações, no início da década de 1970 o curso de educação musical da EMBAP ainda não contava com reconhecimento oficial. No Protocolo n.º. 262.413, de 17 de novembro de 1971, foi reiterado um pedido de estudo oficial para a regularização dos estudantes que já estavam formados em 1971, mas que ainda não contavam com o reconhecimento do curso como sendo de nível superior (EMBAP, 1972).

Com a aprovação da Lei n.º. 5.692, em 11 de agosto de 1971, que reformulava o ensino primário e secundário, a matéria chamada Educação Artística tornou-se obrigatória nos currículos das escolas de primeiro e segundo graus. As artes plásticas e cênicas, o desenho e a música pertenciam à nova disciplina, mas com isso a educação musical foi extinta do currículo regular (BRASIL, 1971). O resultado dessa política foi que diversas universidades reestruturaram seus currículos e implementaram licenciaturas específicas de artes plásticas e cênicas, desenho e música, como ocorria antes da Lei n.º. 5.692 de 1971 (MATEIRO, 2003).

Nesse período, a EMBAP ainda lutava para ter seu curso de educação musical reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura. O Departamento de Assuntos Universitários do MEC nomeava uma Comissão Verificadora para Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Música, que orientou as alterações no regimento da EMBAP referentes à nova redação de artigos e adaptações de outros às novas leis que estavam em vigência (PARANÁ, 1972).

Os requisitos que deveriam ser cumpridos pela EMBAP diziam respeito à obrigatoriedade da aplicação da disciplina Ensino de Estudos dos Problemas Brasileiros, Educação Física, Estrutura e Funcionamento de Ensino do 1º e 2º Grau e citação do número mínimo de vagas para os diferentes cursos superiores (EMBAP, 1972).

Novamente, em 1972, por meio do Processo n.º. 1890/72 – CFE, foi encaminhada outra solicitação da EMBAP para o reconhecimento do curso de Licenciatura em Música e a aprovação do regimento da escola (BRASIL, 1972).

No plano nacional, com a Resolução n.º. 23, de 23 de outubro de 1973, do Conselho Federal de Educação, foi estabelecido que uma parte desse currículo mínimo tivesse um conteúdo igual e um conteúdo específico às diferentes

habilitações. As instituições teriam a liberdade de acrescentar disciplinas que considerassem importantes para os futuros docentes (BRASIL, 1973).

O currículo foi elaborado contendo disciplinas comuns nos três primeiros anos de formação, que equivalia ao curso de licenciatura curta. Com essa formação, o professor estava apto a lecionar de 5^a a 8^a séries do primeiro grau. Prosseguindo no curso, o estudante escolhia uma das habilitações, obtendo o grau de licenciatura plena. Só os professores formados assim poderiam lecionar no segundo grau, além da 5^a a 8^a séries do primeiro grau (BITTENCOURT, 2008).

Havia uma diferença referente à carga horária, pois o curso de licenciatura curta deveria cumprir o mínimo de 1.500 horas e a licenciatura plena deveria cumprir 2.500 horas, podendo variar a quantidade de anos letivos, desde que se respeitasse a quantidade de horas-aula (MATEIRO, 2003).

No contexto local, a EMBAP elabora o Programa de Disciplina, que contém as considerações gerais do curso, o funcionamento da legislação de ensino, o contexto educacional nacional e os objetivos do curso de Licenciatura em Música (EMBAP, 1973).

O documento começa fazendo referência à Lei n.º. 5.692 e às mudanças propostas sobre a formação e o preparo do magistério (EMBAP, 1973). Sobre os objetivos da nova lei, considera que “[...] para um ensino completamente reformulado, em seus métodos e finalidades, deve corresponder um novo professor, como condição básica, para que todos os fins e objetivos sejam alcançados” (EMBAP, 1973, p. 1).

O documento também traz a descrição do que veio a ser o curso de Licenciatura em Música e quais os seus objetivos. Segundo o Programa de Disciplina da EMBAP:

O Curso de Licenciatura em Música, através de seu currículo, define-se como Curso de Formação Geral e Especial, e se ajusta aos objetivos específicos e característicos das disciplinas, áreas de estudo, atividades às fases do desenvolvimento do educando, isto é, uma habilitação específica em Nível Superior para a atuação no Ensino de 1º grau ou Fundamental. (EMBAP, 1973, p. 1).

É possível observar que o egresso desse curso estaria habilitado para atuar apenas no primeiro grau do ensino fundamental, devido à diferença do currículo do 2º grau.

O texto também reflete sobre a questão da formação polivalente do egresso, citando que o Conselho Federal de Educação orientava e objetivava “[...] a formação do professor polivalente, do professor com maior visão e amplitude para as atividades e áreas de estudo, do professor com maior domínio específico das disciplinas” (EMBAP, 1973, p. 1).

Com o Programa da Disciplina do curso de Licenciatura em Música para o ano de 1973, são compartilhadas pela primeira vez as finalidades do curso. Entre os objetivos estava:

[...] dar aos seus alunos uma formação pedagógica e didática de alto nível, além de sólida cultura geral, para que possam em todas as escolas, ciclos e graus diferentes, ministrar aulas de educação Artística ou mais especificamente educação Musical (EMBAP, 1973, p. 4).

Essas orientações podem sugerir uma relação entre o documento da EMBAP e a institucionalização da fase pró-criatividade que a lei de 1971 estimulou, como conceitua Pires (2003). Novas leituras foram apresentadas, nas quais a educação ganhou novas responsabilidades e as instituições comprometeram-se a formar egressos que estivessem preparados para essas funções. Como o próprio programa de disciplina conceitua, “[...] a educação é um amplo exemplo e complexo problema, onde a música ocupa um lugar de grande importância como elemento propulsor da elevação do gosto, desenvolvimento da sensibilidade e cultivo das artes” (EMBAP, 1973, p. 2).

Com a preocupação de integrar as novas exigências ao ensino regular, também foi exposta a importância do ensino da música no contexto da educação escolar.

Na escola, a música é um dos meios mais eficazes para se atingir o educando, influenciando-lhe a vida moral, cívica, social e espiritual, estabelecendo uma atmosfera de disciplina, criatividade e entusiasmo, indispensáveis às atividades escolares. (EMBAP, 1973, p. 2).

A necessidade de integrar o egresso e os conteúdos das disciplinas oferecidas pelo curso de formação de professores da EMBAP ao contexto das escolas de primeiro e segundo graus transpareceu como uma grande preocupação da instituição. Por esse motivo, foram apresentadas diferentes relações que deveriam ser praticadas nas escolas entre a música e as outras disciplinas.

Na disciplina de linguagem e literatura, os professores deveriam trabalhar na “[...] elaboração de testes poéticos para melodias conhecidas ou criadas pelos alunos, ajuste do acento poético ao acento rítmico da melodia e ritmo de refrãos, adivinhações, etc.” (EMBAP, 1973, p. 5).

Todas as outras matérias escolares também eram propícias à relação com a música, entre elas desenho e pintura, atividades manuais, línguas, danças folclóricas, teatro, educação física, matemática, física, história, geografia e sociologia (EMBAP, 1973).

Como demonstração da preocupação em integrar os conteúdos propostos na EMBAP à necessidade da realidade escolar, o programa de disciplinas encerra dissertando:

Esta integração da música com todas as matérias escolares, deve realizar-se naturalmente, sem esforço. É indispensável porém que a mestra conheça bem o material didático e o programa geral de todas as séries, e que também a mestra regente da classe acompanhe com o mesmo interesse o trabalho musical dos alunos, para não deixar escapar nenhum vínculo ou oportunidade relacionado ao programa desenvolvido. (EMBAP, 1973, p. 5).

O documento traz ainda os objetivos e as atividades que deveriam ser trabalhadas especificamente em cada contexto, como Jardim de Infância, Fundamental ou Ensino do Primeiro grau, da 1ª à 8ª série.

Finalmente, por força do Decreto n.º. 73.257 (BRASIL, 1973), a Escola de Música e Belas Artes do Paraná teve seu curso de Licenciatura em Música aprovado. Em seguida, o Conselho Federal de Educação e o Conselho Estadual de Educação emitiram diversas orientações sobre a regularização do curso na EMBAP (EMBAP, 1973).

Para a educação musical, o período posterior a 1973 até a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996 foi caracterizado por uma espécie de letargia. O fato de o governo militar haver banido a música da escola e em seu lugar ter adotado uma disciplina de educação artística polivalente provocou fissuras tão violentas à prática do ensino musical na escola que as tentativas de recuperação estendem-se até o momento de elaboração dessa pesquisa.

Porém, com o fim da ditadura e a abertura política, um novo movimento de debate entre a sociedade e os educadores ganhou força, com o intuito de promover

uma nova reforma educacional, inserida no novo contexto das reformas neoliberais que não só o Brasil, mas toda a América Latina estava atravessando.

1.5 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB), Nº 9.394/96 E O SURGIMENTO DA UNESPAR

Como consequência do processo de transformações políticas e sociais descrito acima, no dia 20 de dezembro de 1996 entrou em vigor a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º. 9.394/96, que mantém a obrigatoriedade do ensino de arte nas suas diferentes manifestações, ou seja, artes visuais, teatro, dança e música, nos diferentes níveis da educação básica (BRASIL, 1996).

Segundo Lima (2000), a LDB n.º. 9.394/96 traz a preocupação de “[...] buscar a democratização da educação e a flexibilidade que devem ter os sistemas de ensino e as instituições, em suas formas de organização e modos de atuar” (LIMA, 2000, p. 39).

Essa flexibilidade no ensino possibilitaria “[...] ampla liberdade de ação para elaboração dos projetos escolares, preocupando-se mais em criar parâmetros curriculares do que em impor um conteúdo curricular determinado” (LIMA, 2000, p. 40).

Como contraponto dessa concepção, ao se analisar a proposta da LDB n.º. 9.394/96 para o ensino superior, Denardi (2006) apresenta seus argumentos e relata os tópicos que estão ligados à “[...] articulação com o mercado de trabalho; ênfase na formação técnica e científica; inserção na realidade e criação do conhecimento” (DENARDI, 2006, p. 36). Essa concepção estaria ligada a uma essência neoliberal do governo que sucedeu o período de regime autoritário no Brasil.

A inclusão do ensino de artes foi outro ponto debatido, vindo a ser dividido em diferentes expressões, a saber, música, dança, teatro e artes visuais. Segundo Denardi, durante a elaboração da LDB n.º. 9.394/96, “[...] a mobilização é marcada pela reivindicação de identificar a área de Arte, e não mais Educação Artística, e de incluí-la no currículo escolar como área de conhecimento, e não mais como atividade expressiva” (DENARDI, 2006, p. 40).

Apesar de contemplar diferentes manifestações artísticas, a Lei n.º. 9.394/96 não especifica quem é o responsável por ministrar o ensino musical e mantém uma estrutura flexível, sem determinar a seriação e a fixação de disciplinas obrigatórias. Para sanar esse problema, “[...] foram elaboradas as diretrizes curriculares para os cursos de música e encaminhadas ao Ministério de Educação e Cultura em junho de 1999, sendo aprovadas pelo CNE em abril de 2002” (MATEIRO, 2003).

Essas novas Diretrizes Curriculares Nacionais atendiam à graduação de diversos cursos, entre eles, Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design (BRASIL, 2002, p. 1).

As Diretrizes Curriculares Nacionais traziam a seguinte orientação que se referia especificamente às licenciaturas, ou seja, aplicada também à licenciatura em música:

[...] a CES/CNE aprovou o Parecer 100/2002 e seu anexo Projeto de Resolução, em 13/03/2002, contendo parâmetros relacionados com a duração dos cursos, com a carga horária e com percentuais para atividades práticas e estágio, tudo de acordo com a organização curricular de cada curso e o regime acadêmico adotado, excetuando-se as licenciaturas plenas e os cursos de formação docente, que têm disciplinamento próprio. (BRASIL, 2002, p. 10).

Os cursos de música passaram a obedecer às normas de diversos outros cursos das mais diferentes áreas de atuação, não apenas relacionados às artes. No entanto, essas diretrizes foram revogadas e novos processos foram abertos, nos quais as diretrizes foram elaboradas separadamente. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música foram oficializadas em 8 de março de 2004, por meio da Resolução CNE/CES n.º. 2/2004 (BRASIL, 2004).

Essa diretriz específica para os cursos de graduação em música “[...] contempla os elementos estruturais do projeto Pedagógico do Curso, o perfil do formado, as competências e habilidades previstas para a formação profissional em música [...]” (MATEIRO, 2006).

Sobre o conceito de competências e habilidades na educação musical, Denardi cita Swanwick ao dizer que, para o autor, “[...] a ideia de habilidades musicais (capacidade, aptidão ou ação efetivada em diferentes atividades musicais, tais como execução, apreciação e composição, entre outras) é a de um processo formativo que ocorre durante toda a vida” (DENARDI, 2006, p. 40).

É importante ressaltar um dado relevante. Pode-se perceber que, já no período da pesquisa elaborada por Denardi, as teorias educacionais de Swanwick exerciam alguma influência na análise dos conceitos de educação musical, principalmente voltados à formação do professor de música. Com as novas atribuições que a educação musical assume a partir da última LDB, é criado um ambiente propício à disseminação das ideias educacionais de Swanwick. O fato de o autor transitar por diversas áreas do conhecimento, como práticas pedagógicas, psicologia, filosofia, sociologia, entre outras, e relacioná-las à educação musical, ofereceu aos educadores musicais uma preciosa referência teórica para embasar suas concepções educacionais.

Retomando a análise sobre as diretrizes, estas ainda se encontram em constantes debates sobre seu conteúdo e objetivos, por derivar de uma LDB que contempla:

[...] a noção de competência como base fundamental na avaliação da prática profissional, avaliação de desempenho, promoção por mérito, produtividade, eficiência, eficácia, projetos, uso de tecnologias da informação e comunicação, trabalho em equipe e pedagogias diferenciadas. (MATEIRO, 226, p. 25).

Os objetivos acima expostos suscitam constantes debates no âmbito da educação musical. Em contextos educacionais onde não existiam aulas de música, como no ensino básico regular, a educação musical enfrentava dificuldades para estabelecer-se como uma disciplina que tivesse seu valor reconhecido e capaz de alcançar as propostas encontradas nos documentos oficiais.

Entre os problemas, está a questão da obrigatoriedade da formação superior para o professor de música. A Lei n.º. 9.394/96 aponta, no artigo 62, a obrigatoriedade da formação superior em curso de licenciatura para a atuação profissional na educação básica. Segundo o documento:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Depois de muitas reivindicações entre os educadores musicais, foi aberto o caminho para que no ano de 2008 fosse aprovada a Lei n.º. 11.769/2008, que

tornaria obrigatório o ensino musical na educação básica. O primeiro artigo do documento regulamenta que “[...] a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular” (BRASIL, 2008).

Com essa declaração, as outras manifestações artísticas também teriam seu espaço reservado dentro do ensino básico. A grande controvérsia dessa lei foi o veto presidencial referente ao segundo artigo, que dizia “o ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área” (BRASIL, 2008).

Na sequência, foi exposta a problemática sobre a exclusividade do ensino de música nas escolas somente por professores licenciados. O texto expõe que:

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. (BRASIL, 2008).

Esse veto ainda é motivo de grandes controvérsias entre os educadores musicais e levanta inúmeros questionamentos sobre a consistência dos argumentos para a exclusão da necessidade de graduar-se em licenciatura em música para atuar como professor no ensino regular.

A EMBAP absorveu todas essas transformações no seu contexto educacional ao longo dos anos e por meio de suas iniciativas de mudança curricular e pedagógica, em 2000, nos cursos de extensão, procurou estar ainda mais alinhada às novas demandas políticas e sociais da realidade da educação musical nacional. Porém, além dessas mudanças, outras estão impactando profundamente os rumos da instituição.

Atualmente, a Escola de Música e Belas Artes do Paraná enfrenta o desafio da mudança em que a instituição está inserida, sendo transformada em um câmpus da recém-instituída Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). A criação da UNESPAR foi aprovada no dia 4 de junho de 2013, por meio do Projeto de Lei n.º. 144. A oficialização da instituição aconteceu no dia 12 de junho de 2013, por meio da Lei n.º. 17.590/2013 (PARANÁ, 2013).

A criação da UNESPAR teve como uma das suas primeiras iniciativas a integração das diferentes faculdades estaduais de diversos cursos, localizadas em diversas cidades do estado do Paraná, como Paranavaí, União da Vitória, Campo Mourão, Apucarana, Paranaguá e Curitiba. No momento de elaboração dessa

pesquisa, o processo de integração dessas faculdades ainda estava em fase inicial, mas a UNESPAR já é uma instituição oficial, que conta com inúmeras reuniões para o aperfeiçoamento de suas diretrizes.

Como foi observado no início do capítulo, a simples integração de diferentes faculdades de cursos distintos não é suficiente para a criação de uma universidade. Esse sistema de implementação de ensino superior já se mostrou insuficiente no início do século XX, sempre exigindo novos debates e iniciativas políticas e sociais para o desenvolvimento sólido das instituições de ensino superior.

Saber como a EMBAP tem administrado essas mudanças e qual a perspectiva futura para a instituição são pontos que precisarão ser pesquisados em novos estudos, observando questões delicadas, como o fato de a instituição estar sem sede própria, já que o seu prédio histórico localizado na Rua Emiliano Pernetta encontra-se interditado e sem condições de uso.

Outros pontos sensíveis são questões como a dinâmica em que a EMBAP funcionará, deixando de ser uma faculdade autônoma para ser um câmpus, além do fato de que a UNESPAR nasce com dois cursos de licenciatura em música na mesma cidade, já que outra instituição que passou a integrar a nova universidade estadual, a Faculdade de Artes do Paraná, também conta com o seu próprio curso de educação musical.

Nesse capítulo, procurou-se percorrer eventos históricos que proporcionassem uma reflexão e a oportunidade de relacionar o contexto político e social do país e seus desdobramentos na área da educação, tanto no contexto do ensino superior como da educação musical, abrangendo, de forma sintética, os marcos da formação do professor de música no Brasil e em nosso contexto local e tendo a EMBAP como instituição de referência.

A descrição histórica no âmbito educacional teve o intuito de possibilitar uma melhor compreensão de como ocorreu a formação dos professores de música no país. Uma importante referência utilizada foi o relato sobre o desenvolvimento do ensino superior, que possibilitou traçar um paralelo entre a forma de criação das universidades no Brasil e como a EMBAP deixou de ser uma faculdade de artes estadual autônoma para integrar-se à Universidade do Estado do Paraná (UNESPAR), como Câmpus I – EMBAP.

Dessa forma, o capítulo apresentou uma teia de pontos relevantes à educação musical, com um relato que relacionou os contextos políticos, a formação do ensino superior e as políticas oficiais de educação e educação musical. Descreveu, também, a partir da criação da EMBAP, o desenvolvimento da instituição, as políticas de formação dos professores de música no Brasil e suas relações com a formação do professor de música na Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

Após apresentar essa contextualização referente à história da educação musical no Brasil e à história da formação de professores na EMBAP, o próximo capítulo versa sobre Keith Swanwick, sua literatura, suas teorias educacionais e sua proposta epistemológica à educação musical, bem como sua relação com a EMBAP.

CAPÍTULO II – OS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DOS MODELOS EDUCACIONAIS DE KEITH SWANWICK

Nesse capítulo, é apresentado um estudo sobre Swanwick e suas teorias para a educação musical. Destacando a profundidade alcançada nas suas exposições sobre diferentes áreas do conhecimento e suas relações com a música e a educação musical, delimitou-se fazer um relato da sua literatura e das pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre suas propostas. O objetivo principal desse capítulo é analisar de forma mais profunda as bases epistemológicas que fundamentam suas teorias, propostas já no primeiro livro, e que permeiam e são desenvolvidas em toda a sua literatura posterior.

O primeiro tópico desse capítulo apresenta os livros de Swanwick. No primeiro livro, são apresentados os parâmetros que Swanwick desenvolveu para a educação musical. Em “*A basis for music education*”, Swanwick (1979) também traz os fundamentos epistemológicos que embasam suas concepções educacionais.

Em 1988, Swanwick lança o livro “*Music, mind and education*”, no qual apresenta pesquisas sobre os processos psicológicos de desenvolvimento musical de estudantes de música, além de aprofundar questões como a relação entre música, cultura e sociedade, relatando como todas essas questões estão presentes no contexto do ensino musical. Também são tratados temas referentes à psicologia do processo de aprendizagem musical e seu desenvolvimento. Esse livro foi traduzido por Marcell Steuernagel para a língua portuguesa em 2014, com o nome de “Música, mente e educação”.

Depois de se aprofundar em aspectos teóricos e psicológicos da música e da educação musical, Swanwick aborda problemáticas relacionadas às maneiras como transformamos a experiência musical em conhecimento, por meio de uma relação entre o que intuímos e como analisamos essas intuições. Esse livro foi lançado em 1994 com o título de “*Musical knowledge: Intuition, analysis and music education*”.

Mostrando os desdobramentos de suas teorias, Swanwick (2003) reforça o valor simbólico da música e suas relações metafóricas com o livro “Ensinando música musicalmente”, o qual se caracteriza, também, por apresentar uma espécie

de pesquisa sobre o “estado da arte”, que mostra diversos estudos feitos com base nos modelos educacionais por ele propostos.

Depois de expor sua literatura, é apresentado o seu principal fundamento filosófico à educação musical, que serve como epistemologia para auxiliar os educadores musicais na prática docente.

No segundo tópico, foram debatidos os fundamentos epistemológicos apresentados por Swanwick ao longo de sua caminhada como professor e escritor. A atenção para uma reflexão epistemológica sobre os princípios de Swanwick surge de sua própria sentença, ao afirmar que:

A música não é uma anomalia, separada do resto da vida; não é só um estremecimento emocional que funciona como atalho para qualquer processo de pensamento, mas uma parte integral de nosso processo cognitivo. É um caminho de conhecimento, de pensamento, de sentimento. (SWANWICK, 2003, p. 22).

Esse capítulo busca apresentar o “alicerce” teórico no qual Swanwick embasa suas concepções educacionais. Com a análise de sua epistemologia, foi possível perceber a consistência de suas teorias e como são expostas de forma prática, visando um processo de ensino e aprendizagem de qualidade para a educação musical. Isso se deve o fato de o autor considerar a educação musical em si uma epistemologia³⁵.

Esses conceitos estão baseados no pressuposto de que a função principal da música e da educação musical é oferecer, aos envolvidos, uma experiência estética. Para ajudar na exposição do conceito de experiência estética, a consulta a autores indicados por Swanwick auxiliou no aprofundamento sobre o tema, o que proporcionou um rico debate sobre as diferentes concepções de estética como disciplina de estudo e pesquisa.

2.1 KEITH SWANWICK E OS MODELOS EDUCACIONAIS: OS PARÂMETROS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL E A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL

Em seu primeiro livro, Swanwick (1979) desenvolve parâmetros de atividades que permitem trabalhar com conceitos por ele propostos, em diferentes ambientes

³⁵ A palavra ganha o sentido contido em Abbagnano (1982) de “teoria do conhecimento”.

de ensino musical. Esses parâmetros ficaram conhecidos pela sigla em inglês *C(L)A(S)P*.

C(L)A(S)P é a abreviatura dos itens desses parâmetros, que em português traduziu-se como (T)EC(L)A. A sigla é composta da primeira letra de cada parâmetro proposto, em que a letra (T) representa a “técnica”; E representa a “execução”; C representa a “composição”; (L) representa a “literatura” e A representa a “apreciação musical” (FRANÇA; SWANWICK, 2002).

França e Swanwick (2002) trazem uma importante consideração sobre esses parâmetros e sua tradução para o português:

Primeiramente, é preciso lembrar que um modelo é uma teoria apresentada em forma gráfica. Sua configuração externa tem uma lógica interna, bem como uma fundamentação que lhe respalda. Alterar-lhe a aparência pode afetar sua autenticidade. Segundo, *C(L)A(S)P* representa uma visão filosófica, uma hierarquia de valores sobre o fazer musical. Composição, apreciação e performance são os pilares do fazer musical ativo, e por isso estão distribuídos simetricamente na sigla *C(L)A(S)P*. Essa disposição nos lembra que essas modalidades devem ser equilibradas e bem distribuídas nos programas de educação musical. A disposição resultante na tradução (T)EC(L)A, portanto, compromete esse equilíbrio. Terceiro, no original *C(L)A(S)P*, as habilidades técnicas (S – skills) aparecem propositadamente mais ao fim da sigla, indicando o cuidado que se deve ter para não permitir que o desenvolvimento técnico se sobreponha à centralidade do fazer musical ativo dentro de um nível técnico acessível aos alunos. Na tradução (T)EC(L)A, a técnica aparece à frente das outras modalidades, deixando escapar princípios filosóficos e pedagógicos que subsidiam o Modelo. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 19).

Os parâmetros são organizados de forma hierárquica, mas objetivam que o estudante tenha uma vivência musical que perpassa todas essas atividades, organizadas de maneira a privilegiar um dos parâmetros ou mesclá-los de acordo com a proposta de determinada atividade elaborada pelo professor. Aqui é feita a apresentação dos parâmetros na ordem elaborada pela sigla original em inglês *C(L)A(S)P*, que privilegia o grau de importância de cada atividade elaborada pelo autor.

A sigla original em inglês é composta pela letra C, que representa a “composição”; A representa “apreciação”; e P representa “*performance*” (que em português traduziu-se como execução ou desempenho). As atividades de complementação ficam entre parênteses (ocorrendo de forma similar na tradução em português) e auxiliam nas atividades anteriores, em que a letra S representa “*skill acquisition*” (que em português foi traduzido como técnica, ou aquisição de

habilidades); e a letra L representa “*literature studies*” (em português traduzido como literatura) (FRANÇA; SWANWICK, 2002).

A composição é o primeiro parâmetro na hierarquia de atividades e o objetivo principal é trabalhar com improvisações, não apenas com notação musical, pois, muitas vezes, o estudante ainda não teve contato com as formas de escrita. A intenção não é ensinar o estudante a ser um compositor, mas proporcionar uma experiência que manipule elementos sonoros de maneira direta. Swanwick conceitua a composição como “[...] o ato de tornar um objeto musical, reunindo materiais sonoros de forma expressiva”³⁶ (SWANWICK, 1979, p. 43). A importância fundamental desse parâmetro está na oportunidade, por meio da possibilidade de a “[...] experimentação de sonoridades” permitir ao estudante criar uma relação direta ou indireta com a música.

A audição, ou apreciação, também é um elemento fundamental nesses parâmetros. Ela permeia todas as atividades e possibilita uma experiência musical significativa, que possui uma função primordial em qualquer atividade musical. Swanwick vai relatar, assim, a importância da apreciação musical:

Ouvir é a primeira da lista de prioridades para qualquer atividade musical, não só ouvir uma gravação ou a assistir o desempenho de outra pessoa. Tocar uma escala uniforme, decidir sobre um timbre particular para um momento em uma composição, ensaiando e praticando um trecho, improvisando, afinar um instrumento; todos eles envolvem ouvir. Ouvir uma performance, no entanto, significa assistir à apresentação da música como uma plateia. É uma forma muito especial da mente estar frequentemente envolvida de maneira empática com artistas, com um senso de estilo musical relevante para a ocasião, com uma vontade de “ir junto com a música” e finalmente, talvez muito raramente, com a capacidade de responder e se relacionar intimamente com o objeto musical como uma entidade estética.³⁷ (SWANWICK, 1979, p. 43, tradução nossa).

Com esse grau de envolvimento, pode-se despertar o desejo de participar e de ter um contato mais profundo com a música, estimulando a participação efetiva em uma experiência musical, em que, até então, o estudante apenas recebia os conteúdos musicais de maneira passiva e acrítica.

³⁶ *Is the act of making a musical object by assembling sound materials in an expressive way.*

³⁷ *Listening is first on the list of priorities for any musical activity, not just hearing a record or attending to someone else in performance. Playing a scale evenly, deciding on a particular timbre for a moment in time in a composition, rehearsing and practising a piece, improvising, tuning an instrument; they all involve listening. Audition, however, means attending to the presentation of music as an audience. It is a very special form of mind often involving empathy with performers, a sense of musical style relevant to the occasion, a willingness to ‘go along with’ the music, and ultimately and perhaps all too rarely, an ability to respond and relate intimately to the musical object as an aesthetic entity.*

Sobre a execução ou desempenho, é ressaltado principalmente o comprometimento do intérprete com a preparação da música para a apresentação e como ele a elabora artisticamente. Sua presença no palco para a interpretação musical contém elementos de risco, não só técnicos, mas subjetivos também. O intérprete torna-se um agente que influencia na comunicação que a música irá proporcionar. Ele constrói sua própria relação com a música que executa, podendo mudar sua ênfase e trazer novas potencialidades interpretativas (SWANWICK, 1979).

A percepção desses elementos interpretativos também depende da percepção do público, por meio da “[...] preocupação em saber se a música vai acontecer ou não e se a qualidade especial, quase mágica vai emergir ou se, em outro extremo, a coisa toda será um tédio”³⁸ (SWANWICK, 1979, p. 44, tradução nossa).

Na elaboração dos parâmetros para a educação musical, Swanwick também dispensa atenção às questões práticas e técnicas do fazer musical. Todos os aspectos práticos que envolvem o estudo da música, como os ensaios e o tempo de estudo individual, são partes importantes, mas não são os objetivos principais da prática musical. Isso se transforma num problema a partir do momento em que os aspectos técnicos tornam-se não um meio, mas o fim em si da atividade musical na educação (WEILAND, 2006).

Para contemplar essas áreas técnicas, os parâmetros abarcam outras duas categorias que auxiliam a experiência musical. É relatada a importância da utilização de uma literatura de apoio sobre teoria musical, história da música e aspectos musicológicos. Também é apresentada a necessidade de aquisição das habilidades, ou da chamada “técnica”, na qual se desenvolvem as capacidades de manuseio e apropriação técnica dos instrumentos e da notação musical.

A categoria de aquisição de habilidades engloba o “[...] controle técnico, execução musical em conjunto, a gestão do som com aparelhos eletrônicos e outros objetos, o desenvolvimento da percepção auditiva, capacidade de leitura e fluência com a notação”³⁹ (SWANWICK, 1979, p. 45, tradução nossa).

³⁸ *Very real sense concerned with whether the music will happen or not, whether the special, almost magical quality will emerge or whether, at the other extreme, the whole thing becomes a bore.*

³⁹ *[...] as technical control, ensemble playing, the management of sound with electronic and other apparatus, the development of aural perception, sight-reading abilities and fluency with notation.*

Mesmo sendo organizados de forma hierárquica, o objetivo maior é que os diferentes parâmetros se relacionem e auxiliem o desenvolvimento mútuo uns dos outros e possibilitem uma experiência musical mais completa e prática. Os parâmetros podem ser trabalhados separadamente, mas é na relação entre eles que é aprofundada a experiência musical dos estudantes, sempre levados a um lugar ativo na participação musical.

Existe a possibilidade de que os estudantes tenham a predileção por um parâmetro específico e especializem-se em um deles, o que pode ocorrer desde o início do processo. Outro ponto é que os estudantes, na prática, não precisam ter experiências significativas em todos os parâmetros trabalhados, mas devem sempre ser motivados a relacionar-se com a música nas mais diversas formas possíveis, privilegiando potencializar a experiência de cada indivíduo, de diferentes formas (SWANWICK, 1979).

Utilizando esses parâmetros na prática docente, Swanwick e Tillman (1986) publicam uma pesquisa na qual relacionam composições de alunos com processos psicológicos. Segundo Weiland, “[...] o resultado mostrou uma correlação entre as idades dos alunos e as composições analisadas” (WEILAND, 2001, p. 41).

Com base nos resultados apresentados, essa pesquisa mostra um novo modelo de sistematização do desenvolvimento musical dos estudantes e descreve “[...] o desenrolar da consciência em relação aos elementos do discurso musical” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 25).

Dessa pesquisa, originou-se o segundo livro de Swanwick (2014), no qual ele se aprofundou nos conceitos psicológicos e na experiência musical em contextos multiculturais. Um dos principais objetivos desse estudo foi “[...] identificar os elementos psicológicos essenciais que formam a mente musical, ou seja, a mente experimentando o mundo com a música” (SWANWICK, 2014, p. 17).

Nesse livro, esses estudos relacionam-se com concepções que dialogam com conceitos da psicologia educacional. Weiland afirma que “[...] a partir destes resultados e relacionando os dados com a teoria de Jogo de Piaget, o autor chegou a um modelo teórico mais sofisticado, investigando a natureza e a fonte do pensamento musical nesses indivíduos” (WEILAND, 2001, p. 41).

Para isso, são apresentadas teorias da psicologia que debatem os processos de domínio, imitação e jogos imaginativos. O domínio refere-se à

possibilidade de “[...] envolver habilidades manipulativas, julgamentos e discriminações perceptivos e, por vezes, lidar com notações na forma de partituras, scripts, planos, etc. Não estou pensando apenas em ‘exercícios’, mas em maneiras pelas quais podemos, de fato, deslanchar nas artes” (SWANWICK, 2014, p. 68).

A imitação seria não apenas uma forma mecanizada de expressar os conteúdos musicais, mas estaria integrada a outros participantes em situações que exigissem maior uniformidade no fazer musical. Ela é necessária em apresentações artísticas que envolvem um grande número de participantes, como orquestras, bandas e peças teatrais de porte elevado. “A imitação não é meramente copiar, mas inclui simpatia, empatia, identificação com, preocupação por, nos vermos como algo ou alguém diferente. É a atividade pela qual aumentamos nosso repertório de ação e pensamento” (SWANWICK, 2014, p. 68).

O jogo imaginativo é onde a criatividade tem espaço para todas as possibilidades de atividades serem exploradas de forma ativa pelos participantes. É quando “[...] os alunos praticam, reorganizam e refinam seus esquemas musicais, de acordo com seu desejo e motivação interna” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 21).

Dessa forma, percebe-se a grande influência que Jean Piaget (1896-1980) exerce em Swanwick (2014) quando ele próprio expõe sua argumentação sobre a relação entre educação musical e psicologia:

Para fazer isso devo voltar mais uma vez a Piaget em ‘A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação’, pois neste livro ele chega mais perto das preocupações dos educadores da arte. Ele nos diz que mesmo o desenvolvimento da inteligência sensório-motora acontece somente quando há um equilíbrio entre assimilação e acomodação, um balanço entre jogos imaginativos e imitação (p. 5). Para desenvolver a mente precisamos converter o mundo em nossos próprios termos de maneiras imaginativas, mas também, ao mesmo tempo, reajustar-nos a eventos externos. (SWANWICK, 2014, p. 74).

É com essa forte influência piagetiana que Swanwick (2014) fundamentou sua proposta de psicologia para a educação musical e expôs sua ideia de que uma criança desenvolve-se musicalmente por meio de estágios cumulativos, que podem ser empiricamente observados, analisados e avaliados.

Esse reconhecimento é explicitado quando Swanwick relata que

[...] uma poderosa influência no desenvolvimento dessa teoria certamente é Piaget, embora não o Piaget dos estágios do desenvolvimento rigidamente

formulados, e sim o Piaget que está preocupado com processos humanos fundamentais, aquelas maneiras nas quais fazemos sentido e crescemos no mundo. (SWANWICK, 2014, p. 80).

Para Fialkow, Heitschke e Santos (2000), Swanwick (2014) demonstra, de maneira elaborada, “[...] uma trajetória de como os alunos se desenvolvem musicalmente, de acordo com etapas cumulativas de aquisição do conhecimento musical. Desse trabalho, originou-se a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical” (FIALKOW; HENTSCHE; SANTOS, 2000, p. 22).

Para descrever o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical, França e Swanwick conceituam:

O Modelo Espiral descreve o desenrolar da consciência em relação aos elementos do discurso musical, Materiais Sonoros, Caracterização Expressiva, Forma e Valor. [...] identificando-se oito níveis qualitativamente diferentes, sequenciados hierárquica e cumulativamente: Sensorial e Manipulativo (em relação aos Materiais Sonoros), Pessoal e Vernacular (Caracterização Expressiva), Especulativo e Idiomático (Forma), Simbólico e Sistemático (Valor), estes últimos representando o ápice da compreensão da música como uma forma de discurso simbólico. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 25).

Cada nível corresponde às relações das fases no processo de desenvolvimento musical, que na verdade são transformações que o indivíduo, envolvido numa atividade musical, percorre.

Outro debate importante é sobre os métodos de avaliação em atividades musicais que utilizam a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical como base teórica, da qual podem ser retirados elementos que auxiliem nessa tarefa (GROSSI, 2001). Para Swanwick (2014), tanto para instituições de nível superior como para escolas primárias, “[...] nenhum estabelecimento eficaz de políticas sobre conteúdo de currículos e avaliação dos alunos pode ser conduzido sem uma consciência do que é central para a experiência musical” (SWANWICK, 2014, p. 177).

Oferecendo uma análise sobre os conceitos teóricos e a psicologia na educação musical, Swanwick (1994) elaborou um importante estudo sobre a relação dialética entre a experiência musical e a aquisição de conhecimentos. A ênfase desse livro está em apresentar as distintas “camadas” de significados musicais que podem ser encontradas por meio da assimilação de processos intuitivos e analíticos da experiência musical.

Esse livro também traz um desenvolvimento sobre os conceitos filosóficos sem deixar de destacar a relevância de uma abordagem empiricamente científica para a educação musical (Swanwick, 1994).

Entre outras propostas, o principal objetivo nesse caso foi sistematizar alguns conceitos filosóficos, os quais serão tratados com maior profundidade adiante, para, em seguida, sugerir algumas informações relevantes para professores de música, como a possibilidade de tornar a experiência musical um fenômeno comunicável e acessível a todos os tipos de estudantes. (SWANWICK, 1994)

Em seu quarto livro, Swanwick (2003) retoma suas considerações filosóficas sobre a música e dá ênfase ao seu valor artístico e metafórico. O importante nessas sistematizações é abrir possibilidades para que a música seja uma via na qual possa existir equilíbrio entre o que é apresentado (ou imposto) culturalmente ao indivíduo e sua liberdade de conhecer novas expressões artísticas. Para Swanwick, “[...] isso só é possível por meio de processos simbólicos, criando e compartilhando significados e valores” (SWANWICK, 2003, p. 39). O livro, que na sua versão original foi lançada em 1999, com o título “*Teaching music musically*”, também traz o relato de pesquisas realizadas em diferentes países, inclusive no Brasil, sobre os resultados de práticas educacionais elaboradas com base nas teorias propostas por Keith Swanwick.

Esse ensaio mergulha em questões como a necessidade de considerar-se a música como uma forma de discurso, no qual se procura desenvolver a fluência musical dos estudantes. Isso ocorre estimulando a percepção de formas subjetivas de se trabalhar e assimilar a música em atividades educacionais por meio da elaboração intelectual de signos e símbolos.

A construção de signos e símbolos é tema importante no processo de desenvolvimento musical, pois, com o seu auxílio, é possível ensinar música levando em conta o contexto social em que o estudante está inserido. Swanwick (2003) analisa esse quesito afirmando que:

Naturalmente, existem fortes conexões entre a música de grupos particulares e seus estilos de vida e posições sociais. Mas isso não quer dizer que a música simplesmente incorpora esses mundos sociais. O discurso musical é intrinsecamente social, não no sentido determinístico de representar ou “refletir” a sociedade, mas porque qualquer forma de discurso depende, sobretudo, da negociação dentro de sistemas de significados compartilhados. (SWANWICK, 2003, p. 42).

Fazendo-se valer das subjetividades dos estudantes, a educação musical tem acesso a um amplo espaço de possibilidades para desenvolver-se de forma significativa, tanto em academias formais de música, no ensino regular ou em projetos sociais.

Entre as relações dessas diferentes considerações sobre a sociologia e práticas pedagógicas, emergem conclusões como a necessidade das instituições de ensino adaptarem-se à realidade de mudanças no âmbito musical e educacional (SWANWICK, 2003).

Como desdobramento de sua prática, esses modelos trouxeram um grande avanço na análise de resultados de atividades musicais, por conseguinte, na sua avaliação, um assunto tão complexo quando se fala das artes e especificamente da música. Sistematizar atividades por meio de parâmetros e permitir um olhar mais cuidadoso das fases de desenvolvimento dos estudantes, levando em conta suas subjetividades, possibilitou maior consistência na criticidade das atividades musicais (SWANWICK, 2003).

Com essas concepções, tornou-se possível maior clareza para os professores e para os estudantes sobre o significado musical para cada indivíduo. Dessa forma, pode-se considerar que todos podem estar envolvidos afetiva e psicologicamente no processo de ensino e aprendizagem musical.

As teorias educacionais propostas por Swanwick tiveram grande repercussão no Brasil, sendo um dos principais referenciais teóricos de pesquisadoras, como Hentschke (1993, 1993, 1995, 1996, 2000), França (1998, 2001, 2001, 2002, 2003), Grossi (2001) e Del Ben (1998), além de pesquisas em parcerias como Hentschke e Del Ben (2003) e França e Swanwick (2002).

No Paraná, há pesquisas com Weiland (2001), Weichselbaum (2003) e Andrade (2001) que trazem significativos resultados e proporcionam um aprofundamento das questões propostas em nosso contexto local de educação musical.

Porém, para possibilitar a assimilação de forma consistente das teorias propostas por Swanwick, faz-se necessário o aprofundamento em seus fundamentos epistemológicos. Para sistematizar a elaboração dos parâmetros, Swanwick (1979) vai explicar a diferença entre os materiais sonoros, elementos sonoros e o que é efetivamente a música (GROSSI, 2001). Os materiais sonoros são as diversas

sonoridades possíveis dos instrumentos musicais e ou outras fontes sonoras. Os elementos musicais são esses materiais combinados para preceder, seguir ou soarem simultaneamente no tempo (WEILAND, 2006).

No que se refere à música propriamente, a chave para compreender o que se entende como experiência musical está na intenção do compositor e do músico em fazer determinados elementos sonoros serem apreciados como música e do ouvinte perceber determinados elementos sonoros como música. Aqui se começa a perceber o início das incursões de Swanwick (1979) e da educação musical na filosofia e seus conceitos de arte.

Recorrendo à ideia de música como forma de linguagem e transmissão de informações, um professor pode considerar que a música pode expressar uma mensagem de compositores sobre seus sentimentos, crenças ou atitudes políticas, mas não se limita somente a isso.

Dentro dessa conceituação sobre a “expressão” na música, Swanwick (1979) desenvolve sua fundamentação epistemológica para a elaboração de objetivos e atividades para a educação musical.

A música pode servir como forma de experiência emocional, que expressa e instiga diferentes sentimentos, como alegria, tristeza, paz e agitação. Nesse sentido, é possível deduzir que os estados emocionais ou sentimentos podem caracterizar-se por padrões de linguagem corporal, como tensão e velocidade de ação.

Não precisamos nos restringir a pensar sobre sentimentos ou estados emocionais particularmente fortes. Toda percepção envolve um elemento de ajuste físico, muscular, uma modificação de posição cinestésica, e qualquer atividade física ou “mental” deixará para trás um rastro postural, incluindo a atividade que denominamos pensar. (SWANWICK, 2014, p. 46).

É possível considerar que nossos padrões comportamentais e emocionais podem, de alguma maneira, ser representados pela música e por suas diferentes formas. O caráter dinâmico da música e suas várias formas de interpretação, execução e composição proporcionam uma aparência objetiva aos nossos sentimentos subjetivos (SWANWICK, 1994).

Considera-se que esse processo de relação entre a música e os sentimentos é proporcionado pela chamada “experiência estética”, que será um ponto central dos objetivos de suas propostas de educação musical. Nesse contexto, as atividades

musicais ajudam o desenvolvimento de estruturas simbólicas. Swanwick explica que “[...] para as pessoas envolvidas com educação a música tem que ser vista como uma forma de discurso em vários níveis metafóricos. [...] A música é uma forma de pensamento, de conhecimento” (SWANWICK, 2003, p. 38).

Pode haver a possibilidade de professores possuírem alguma dificuldade de analisar psicologicamente os efeitos dessas atividades, mas se afastando dos parâmetros de composição, apreciação e execução, “[...] corremos o risco de perder o ponto da música como experiência estética”⁴⁰ (SWANWICK, 1979, p. 54, tradução nossa).

É necessário reconhecer as possibilidades e os limites inerentes da educação musical, o que possibilita potencializá-la sem perder os objetivos de ensino-aprendizagem com conceitos superficiais.

Em última análise, Swanwick conceitua:

A educação musical é a educação estética, o que significa simplesmente que ela se preocupa com a qualidade e não a quantidade de experiência. O objetivo é promover respostas vitais para a vida e de proporcionar uma sensação de prazer em todos os objetos e eventos anteriores de forma significativa, com clareza e poder. A questão diante de nós agora é até que ponto as atitudes estéticas podem ser apreendidas e qual pode ser o papel do professor.⁴¹ (SWANWICK, 1979, p. 58, tradução nossa).

Assim, percebe-se como a filosofia estética ganha grande importância nessa abordagem educacional e traz conceitos diferenciados e aprofundados de como a música e outras searas artísticas impactam nos indivíduos.

Para Swanwick (1979), o dilema dos professores é a obrigação de defender a importância do ensino de música sem necessariamente saber conceituar explicitamente a música como uma arte e as funções e finalidades da educação musical. Será no ramo filosófico, que estuda a estética, o centro fundamental do desenvolvimento de suas atividades e seu modelo de educação musical. O próprio Swanwick desenvolve essa ideia ao dizer que:

Seria certamente muito estimulante, assertivo e encorajador para professores de artes verem a si próprios nessa espécie de quadro, como

⁴⁰ [...] we run the risk of missing the point of music as aesthetic experience.

⁴¹ Music education is aesthetic education, which simply means that it cares for quality rather than quantity of experience. It seeks to promote vital responses to life and living, a sense of delight in all objects and events that come before us meaningfully, with clarity and power. The question before us now is the extent to which aesthetic attitudes can be learned and what the role of a teacher might be.

iniciadores importantes da experiência estética, organizando atividades celebratórias que iluminariam cada esquina da vida, desenvolvendo eventos que vitalmente pulsassem através do currículo formal e ressoassem por meio das comunidades de escolas e faculdades. Estaríamos todos do lado estético, em vez de no oposto, o antiestético. (SWANWICK, 2003, p. 21).

A aproximação efetiva dos estudantes com a música ocorre quando eles fazem parte ativamente do processo de trabalho musical, motivados a envolverem-se física e emocionalmente com atividades que se relacionam de alguma forma a sua experiência individual e proporcionam novas possibilidades para expandir essas relações e experiências.

Para isso, é importante se estimular uma construção entre a experiência musical do estudante com outra experiência do cotidiano e estimular a capacidade de conectar a música com a essência de cada participante. Para Swanwick (2003), “[...] o que diferencia a música, a literatura e as demais artes das ciências é a força da conexão com as histórias culturais e pessoais [...] nas artes, essa teia de sentimentos torna-se o foco principal” (SWANWICK, 2003, p. 36).

Depois da contextualização sobre as objetividades e subjetividades da educação musical, sugerir atividades com um grande nível de comprometimento entre todos os envolvidos e sistematizar esses conceitos, chega-se ao ponto fundamental no qual são baseadas as concepções de educação musical de Swanwick. Conhecendo e trabalhando esses conceitos, será proporcionada aos estudantes uma “experiência estética”.

Grossi (2001) destaca as significações que a música propicia aos indivíduos por meio de uma experiência estética, trazendo dados importantes a partir de estudos empíricos. Com os resultados dessas investigações, são elaboradas considerações sobre suas contribuições no processo de avaliação de atividades de percepção musical e nas práticas da educação musical no ambiente universitário. É importante ressaltar que, nessa perspectiva, o estudo estético que Grossi propõe se vincula de maneira mais direta, mas não restrita, à psicologia da educação musical, estando baseado, principalmente, na Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical.

Porém, na presente pesquisa, é priorizado um estudo teórico sobre a experiência estética, corroborando com a perspectiva de Weiland, quando ressalta que os modelos propostos por Swanwick (1979) não são apenas métodos de ensino, mas antes carregam “[...] em si uma visão filosófica sobre a educação musical”

(WEILAND, 2006, p. 45). Portanto, a seguir, é analisada, com mais profundidade, a concepção filosófica que serve de fundamento epistemológico para Swanwick.

2.2 A FILOSOFIA ESTÉTICA E A EDUCAÇÃO MUSICAL

A estética como disciplina filosófica surgiu no século XVIII como a ciência do conhecimento sensitivo. O termo “estética” é derivado da palavra grega *aisthesis*, que significa “percepção sensitiva”. Para o fundador da disciplina estética, Baumgarten (1714-1765), o conceito de conhecimento sensitivo tinha o significado de obter conhecimento por meio dos sentidos (BAUMGARTEN, 1993).

Os objetos de estudo da estética podem ser coisas, sentimentos, qualidades etc. Por isso, as definições tradicionais de teoria da estética, ao longo da história, transformaram-se de acordo com as mudanças do conceito de arte, que também se modificou. As três definições tradicionais de estética são: a estética como teoria da arte, a estética como teoria do belo e a estética como teoria do conhecimento sensitivo. Reicher (2009) possibilita relacionar conceitos distintos de experiência estética, com uma abordagem moderna e flexível, o que permite elaborar uma estreita relação com a música e a educação musical.

Reicher (2009) sintetiza o estudo da disciplina estética como “[...] a teoria da experiência estética, dos objetos estéticos e das qualidades estéticas” (REICHER, 2009, p. 17). Os termos estão relacionados diretamente, pois:

[...] um objeto estético é um objeto que possui (ao menos) uma qualidade estética, uma experiência estética é uma experiência que inclui a percepção de uma qualidade estética e uma qualidade estética é uma qualidade que pode ser percebida mediante uma experiência estética” (REICHER, 2009, p. 18).

Uma contribuição significativa que a experiência estética proporciona é trabalhar com vários conceitos de qualidades estéticas, não se restringindo apenas a conceitos de qualidade mais simples.

Sobre essa questão, Reicher menciona:

[...] alguns exemplos de predicados estéticos que não podem ser reduzidos aos conceitos de ‘belo’ e ‘feio’: ‘gracioso’, ‘sublime’, ‘sensibilizador’, ‘poético’, ‘cafona’, ‘sensual’, ‘de forte expressão’, ‘chulo’, ‘enfadonho’, ‘humorístico’. (REICHER, 2009, p. 16).

Todas essas qualidades estéticas são aplicáveis à música, o que permite inúmeras possibilidades para os estudantes participarem de atividades com o objetivo de percepção desses predicados. Mas o estudo da estética na presente pesquisa aponta para a valorização do tema considerado central na educação musical, a experiência estética.

As experiências individuais, a motivação, os significados, as estruturas de diferentes linguagens e o alinhamento dessas possibilidades com a música proporcionam a percepção da “experiência estética” no contexto da educação musical. Por ainda não ser um conceito totalmente propagado, Swanwick (1979) dirá que “[...] temos falhado em divulgar o núcleo central da educação musical, que a educação musical é a educação estética”⁴² (SWANWICK, 1979, p. 6, tradução nossa).

Esse foi um dos grandes objetivos de Swanwick (1979, 1994) na elaboração dos seus parâmetros para a educação musical, ou seja, por meio da música, trabalhar com experiências estéticas que abarcam qualidades estéticas de diversos gêneros, para desenvolver o estudante de forma ainda mais sensível, participativa e criativa, intelectual e emocionalmente. Isso ocorre pelo fato da música possibilitar diferentes formas de experiência estética, tendo como objetivo principal “[...] proporcionar-nos uma melhor compreensão de um determinado tipo de experiência-experiências que conferem a nossa vida uma qualidade muito determinada, independente de estarmos ou não cientes disso” (REICHER, 2009, p. 28).

As concepções históricas de teoria estética trazem em si algumas objeções, mas, quando é expandido o estudo da estética privilegiando o conceito de experiência estética, diferentes teorias oferecem substantivas contribuições. O principal enfoque aqui será trazer conceitos que corroborem e complementem a concepção filosófica de Swanwick (1979, 1994), que fundamentou e se reflete em toda sua literatura, e a possibilidade de suas abordagens teóricas e práticas serem relacionadas à educação musical.

Na bibliografia da obra de Swanwick, Hegel (1770-1831) e Schopenhauer (1778-1860) são os autores citados com o mais extenso estudo sobre a estética

⁴² *We have failed to notice and publicize the central core of music education, which is that music education is aesthetic education.*

como disciplina filosófica. Por esse motivo, cabe uma reflexão mais profunda levando em conta as teorias sobre a estética e música dos dois filósofos, e a viabilidade da relação com a obra de Swanwick e a educação musical.

Para Hegel, a música tem uma posição de destaque em relação às outras artes, como a pintura, a poesia e a escultura, pois “[...] a música é a que possui maior possibilidade de se libertar não só de qualquer texto real, mas também de toda expressão de um determinado conteúdo” (HEGEL, 1974, p. 199).

Nessa visão, a música não transmite uma mensagem pronta aos sentidos, como nas outras artes, mas sua percepção completa dá-se como resultado da apreensão da sua subjetividade. Essa subjetividade é assimilada individualmente e expressa uma forma vivente interior a cada pessoa.

Hegel conceitua que “[...] a missão principal da música consiste, portanto, não em reproduzir objetos reais, mas em fazer ressoar o eu mais íntimo, sua mais profunda subjetividade, a sua alma ideal” (HEGEL, 1974, p. 182).

As questões técnicas, como a teoria musical e a execução de uma música, são pontos de grande relevância, mas que não limitam o poder criativo dos envolvidos em uma experiência musical. Para Hegel:

[...] a música, que tem por conteúdo a vida subjetiva da alma, encontra-se na mais acentuada oposição entre a livre interioridade e as proporções puramente numéricas. Mas, em vez de se deter nesta oposição, incumbelhe a difícil missão de a aceitar para a vencer, dando aos livres movimentos da alma que ela exprime, graças as essas necessárias proporções, uma base e um terreno firmes que permitem à vida interior desenvolver livremente as suas manifestações por meio dessa necessidade. (HEGEL, 1974, p. 218).

Assim, é apresentada não só a oposição entre a subjetividade da música e sua estrutura técnica e matemática, mas também como ela deve transcender essa oposição e, embasada nela, desenvolver livremente a criatividade e as sensações. A música não é só analisada por suas relações matemáticas na sua estrutura harmônica, apesar de essas estruturas permitirem a percepção de significados que serão relacionados esteticamente. Mais uma vez, há uma possível relação da música e de suas estruturas com possibilidades de práticas diferenciadas do seu estudo.

Uma obra de arte teria um valor maior por ser fruto da capacidade humana de expressá-la, já um fenômeno ou coisa na natureza seria um evento efêmero, ou

seja, desconexo da criação a partir da consciência humana. Para Hegel, é exatamente a capacidade humana de criação que dá maior valor à percepção não só do belo, mas de diversas outras sensações, como amor, alegria e tristeza (HEGEL, 2001).

Desenvolvendo essa linha de raciocínio, percebe-se que a música é capaz de comunicar e transmitir qualidades específicas, para os mais diferentes indivíduos, sendo significativa para todos.

Mesmo possuindo elementos que induzam a uma percepção limitada das possibilidades imaginativas da música, como ela possui uma letra, ainda assim a percepção individual pode expandir-se para além do sugerido. Hegel (1979) explica que mesmo uma música possuindo uma letra que descreve determinado fato, aquele fato pode ser concebido de diversas maneiras diferenciadas:

A interioridade pode ser entendida num duplo sentido. Apreender um objeto pela sua interioridade pode significar, por um lado, apreendê-lo não tal como existe na realidade exterior, no seu aspecto e forma visíveis, mas segundo sua significação ideal; e, por outro lado, pode apreender-se a interioridade de um objeto exprimindo um conteúdo tal como existe no sentimento subjetivo (HEGEL, 1979, p. 256).

A música utiliza elementos que estimulam nossa intuição e representação. O fato de um texto musical descrever a paixão de um determinado casal não descreverá o sentimento unicamente exclusivo desse casal, mas pode representar o sentimento de vários outros casais que têm, nas sensações descritas, um sentimento próximo.

Sobre as experiências que pode proporcionar, Hegel irá analisar a estética musical e como cada pessoa individualmente pode percebê-la, dizendo que:

As atividades e incidentes do mundo dos sentimentos permanece, pelo próprio facto de ser concebido como interioridade ou constituir a ressonância de um sentimento subjetivo, muito mais impreciso e vago, e nem sempre existe uma correspondência entre as variações musicais e as de um sentimento. (HEGEL, 1979, p. 248).

De uma sugestão temática qualquer em uma música, é possível perceber um sentimento específico ao fato proposto, um sentimento diferente que representa outra realidade percebida ou uma criação imaginativa. A melodia, o ritmo e a harmonia serão os responsáveis principais pela percepção das sensações, acima de

letras ou descrições próprias dos autores sobre a que se refere determinada música. Perceber as intenções do compositor faz parte do processo de assimilação dos conteúdos, mas não será o limite à interpretação individual, abrindo espaço para o desenvolvimento de uma ação criativa sempre que o indivíduo tiver um contato significativo com a música.

Sobre a importância da imaginação e a possibilidade de ela propiciar experiências estéticas, Hegel afirma que:

[...] a interioridade do sujeito concreto não é mais a subjetividade que não se prende a nenhum conteúdo firme, que por conseguinte, não é forçada a dirigir-se ou orientar-se num sentido determinado, mas repousa em si mesma num estado de liberdade sem restrição. (HEGEL, 1979, p. 286).

A força da imaginação é considerada importante para conseguir-se chegar a uma experiência estética de qualquer âmbito. Todos os parâmetros descritos até aqui são significativamente potencializados e potencializadores da imaginação e da criatividade do estudante que participa de alguma atividade musical.

Outra possibilidade é trabalhar com essas qualidades estéticas de maneira a aprofundar o autoconhecimento do próprio estudante, que, indiferente da faixa etária, tem a possibilidade de expressar e entender diferentes qualidades práticas e emocionais por meio da música.

Sobre o processo de autoconhecimento por meio da música, Hegel relata que ele ocorre:

[...] quando ela (a música) consegue expandir em sons uma paixão ou uma criação da imaginação, elevar a alma acima do sentimento em que está mergulhada, fazê-la pairar acima do seu conteúdo, constituir-lhe assim uma região onde ela permanece desligada do sentimento que a absorvia e em que pode dedicar-se à verdadeira percepção de si mesma (HEGEL, 1979, p. 266).

Dessa forma, a música não se torna algo a ser vivenciado apenas por especialistas, que conseguem decifrar as intenções musicais de determinado autor, seja por um estudo prévio, seja pela prática de ouvinte de determinado estilo musical, mas está ao alcance de todos que podem, de alguma forma, ter contato com ela e experimentar algum tipo de sensação por meio da sua percepção ou prática, estimulando um processo criativo.

Tanto Hegel (1974) como Swanwick (1979, 1994, 2003, 2014) aproximam-se do conceito de que a música não serve apenas como objeto contemplativo, mas penetra seu conteúdo intimamente, representando a realidade em uma interioridade subjetiva e sendo isso o próprio objeto da percepção numa experiência musical.

Outro autor que dialoga com essa visão é Schopenhauer (2001), que também elabora seu estudo de estética hierarquizando a música como a principal arte, por “[...] ser capaz de fazer efeito mais poderoso que qualquer outra (arte) no mais íntimo do homem, sendo por inteiro e tão profundamente compreendida por ele como se fora uma linguagem universal [...]” (SCHOPENHAUER, 2001, p. 227).

Faz-se necessário salientar que Hegel (2001) e Schopenhauer (2001) possuem dissonâncias em suas concepções do que se entende por estética como campo de estudo. Como visto anteriormente, Hegel (2001) delimita o estudo estético a obras de arte e desconsidera as experiências estéticas a partir da natureza. Para Hegel, o “[...] belo artístico está acima da beleza da natureza. Pois a beleza artística é a beleza nascida e renascida do espírito” (HEGEL, 2001, p. 28).

Schopenhauer aprofunda especificamente as impressões sobre o belo. O belo natural é considerado tanto quanto ou mais que a obra de arte, pois, para ele, o belo natural precede a obra do artista, e este percebe a natureza e depois irá expressá-la em uma obra de arte (SCHOPENHAUER, 2001).

Nesse estudo também é levada em conta a visão de Schopenhauer de experiência estética, não em detrimento à de Hegel, mas para a contribuição dessa concepção à educação musical. A partir do século XIX, já existiam obras musicais que descreviam eventos naturais, como a Sexta Sinfonia de Beethoven, que em seu quarto movimento⁴³ descreve uma tempestade (SUASSUNA, 1972). Já no século XX, alguns educadores musicais, como Schaefer (1997), também passaram a elaborar atividades nas quais a inspiração é a propriedade sonora contida em fenômenos naturais, como o som da chuva, do vento ou de uma cachoeira.

O grande eixo que aproxima Hegel e Schopenhauer está na ideia de que a arte e sua percepção:

[...] tem como efeito uma certa libertação da alma, desligando-nos das necessidades e fraquezas da existência finita; se é verdade que a arte possui o poder de suavizar por uma figuração teórica os mais cruéis e trágicos destinos, transformando a dor em prazer, é preciso reconhecer

⁴³ Parte ou seção em que uma sinfonia pode ser dividida.

que a música atinge essa libertação no mais alto grau. (HEGEL, 1979, p. 190).

Essa é uma exemplificação da força que a música exerce na interioridade do indivíduo, capaz de, por meio da exteriorização dos elementos sonoros em forma de música, proporcionar as mais diferentes sensações.

Toda a reflexão de Schopenhauer (2001) é baseada em suas concepções de como as artes também exercem um sentimento de contemplação que liberta o indivíduo das inquietudes de sua existência. Com essa afirmação, Schopenhauer propõe que as artes não servem a um “fim” específico, não possuindo uma “utilidade para”, mas propicia a contemplação de uma mensagem que transcende algum tipo de utilitarismo, elevando a consciência humana. Especificamente sobre a música, Schopenhauer valoriza sua capacidade de transmitir uma mensagem “cuja clareza ultrapassa até mesmo a do mundo intuitivo” (SCHOPENHAUER, 2001, p. 228).

Essa acessibilidade da mensagem que a música transmite dá-se pelo fato de ela “[...] combinar com tudo e com todas as exposições. Nada lhe pode ser estranho, pois exprime a essência de todas as coisas” (SCHOPENHAUER, 2001, p. 235). Essa afirmação sintetiza o pensamento de Schopenhauer sobre a música como a manifestação artística com o maior poder de oferecer uma linguagem universal, e por esse motivo, ser a mais livre para agir na consciência humana. Para Schopenhauer, essa possibilidade, livre de uma utilidade, é a abertura para um verdadeiro conhecimento por meio da contemplação estética.

Por esses motivos, a experiência estética por meio da música pode manifestar-se de diversas formas, sendo significativa para cada indivíduo de maneiras diferentes. A música e as emoções estão de alguma forma relacionadas, sendo uma área fundamental para as atividades de educação musical, nas quais os professores trabalharão com as relações entre os elementos musicais e a resposta humana (SWANWICK, 1979).

Schopenhauer compara o poder de experiência estética ao das outras artes, mas destaca que esse processo na música “[...] é mais vigoroso, mais rápido, mais necessário e infalível” (SCHOPENHAUER, 2001, p. 228).

Nessa perspectiva, trazer a obra de Schopenhauer (2001) é de grande contribuição para essa pesquisa, tanto por sua visão diferenciada do conceito de experiência estética quanto pela valorização que dá à apreciação e à criação

musical, além de trazer ideias próximas de como a música é percebida pelo indivíduo. Com essa concepção, acaba por dialogar com o pensamento de Swanwick, mesmo ele tendo também como referência filosófica G. W. Hegel.

Esse foi o grande objetivo de Swanwick na elaboração dos seus parâmetros para a educação musical, isto é, por meio da música, trabalhar com experiências estéticas que abarcam qualidades estéticas de diversos gêneros. No processo de percepção dos objetos ou sensações musicais, os estudantes são estimulados a um desenvolvimento ainda mais sensível, participativo e criativo, intelectual e emocionalmente.

Esses objetos ou sensações musicais não são criações aleatórias da nossa consciência, mas percepções que estão ligadas a um conteúdo real de alguma maneira. Em sua epistemologia, Swanwick associa a arte e seus reflexos a uma mensagem na qual as qualidades não estão apenas no estímulo “[...] de funções mentais ou estados de espírito especiais, e sim na intensidade de sua impressão sensorial, de sua vivacidade expressiva da metáfora e da imagem [...]” (SWANWICK, 2014, p. 117).

A forma como cada pessoa entende essa mensagem varia, pois pessoas diferentes assimilam informações de diversas formas:

É claro que duas pessoas não são suscetíveis de absorver exatamente os mesmos detalhes e os mesmos fragmentos de informação. Mesmo em uma palestra ou um filme, as pessoas vão perceber coisas diferentes e dar interpretações diferentes do que perceberam. Mas, mesmo assim, se todas as partes estão alertas e atentas de espírito, haverá um consenso de opinião sobre de que tratavam a palestra ou filme. (SWANWICK, 1979, p. 13, tradução nossa).

A música é inserida em um contexto no qual ela também será uma transmissora de informações e funcionará como uma forma de descrever as mais variadas formas de percepções da realidade.

A experiência musical é tratada como uma comunicação focada na perspectiva do ouvinte e não das intenções técnicas que um compositor pode usar para transmitir uma mensagem. Dessa forma, “[...] o ouvinte traz a experiência de

ouvir determinados valores, crenças e sensibilidades que afetam o modo como ele ouve o trabalho”⁴⁴ (SWANWICK, 1979, p. 20, tradução nossa).

A música pode ser conceituada como forma de comunicação, cujas palavras e elementos sonoros vão além de seu sentido literal:

Essencialmente, quando nos envolvemos com música e respondemos a ela, estamos expandindo nossos modos de construir e nos apropriarmos do mundo através de discurso simbólico: estamos recorrendo às profundas fontes psicológicas de um impulso lúdico universal na exploração e comunicação de insights acerca da condição humana. A música e outras artes compartilham esses processos fundamentais da mente com outras formas simbólicas, tais como a ciência e a filosofia. (SWANWICK, 2014, p. 117).

Definindo atividades e objetivos claros, como compor, apreciar uma música ou tocar um instrumento, desenvolvendo habilidades e apropriando-se de conhecimentos relevantes, são proporcionadas vivências que expandem as possibilidades de uma resposta estética na aprendizagem, que podem ocorrer nos mais diferentes contextos de educação musical.

Sobre a estética e sua utilização na educação musical, Swanwick diz que “[...] tem a ver com a relação entre uma pessoa e um objeto estético ou evento”, sendo “[...] uma descoberta particular das formas de sentimento que ressoam em objetos de arte”⁴⁵ (SWANWICK, 1979, p. 66, tradução nossa).

Ao relatar a importância de proporcionar-se experiências estéticas na educação musical, Swanwick (1979) está apresentando a possibilidade de relacionar e proporcionar essas qualidades estéticas aos estudantes durante as atividades musicais, de maneira a expandir suas possibilidades emocionais e intelectuais, entre elas a criatividade e a imaginação.

Quando se considera que a percepção estética estimula sensações na imaginação (ou na interioridade), está-se tratando também do desenvolvimento da criatividade que é proporcionada por tal atividade.

A importância que a criatividade tem nos dias atuais e como a música estimula essa capacidade também são relatadas por Swanwick (1994). A criatividade precisa de um olhar sensível do professor, pois sua estimulação

⁴⁴ [...] the listener brings to the experience of listening particular values, beliefs and sensitivities which will affect how he hears the work.

⁴⁵ *Fundamentally, aesthetic education has to do with the relationship between a person and an aesthetic object or event. \ a private discovery of the forms of feeling that resonate in art objects.*

proporciona, ao estudante, possibilidades de resolução de problemas e de interação que tornam a experiência musical ainda mais significativa.

O aprofundamento desses conceitos na educação musical abre a possibilidade de tornar o ensino de música estimulante à criatividade. A criatividade possibilita “[...] que as pessoas devem fazer a sua própria música, em vez de apenas executar ou ouvir passivamente, ouvindo a música dos outros”⁴⁶ (SWANWICK, 1979, p. 85, tradução nossa).

Alinhada com essa perspectiva está a explicação de Schopenhauer, expondo que:

[...] imagens isoladas da vida humana, submetidas à linguagem universal da música, nunca correspondem ou são ligadas a ela com necessidade infalível, mas estão para ela apenas como um exemplo escolhido está para o conceito geral-expõe na determinidade do real o que a música expressa na universalidade da mera forma. (SCHOPENHAUER, 2001, p. 236).

A elaboração intelectual de um tema musical e sua dinâmica de relações com a capacidade de proporcionar experiências estéticas pode ser fundamental para as diferentes abordagens que essa ideia propicia na educação musical e ao estímulo à criatividade.

Relacionando seus conceitos filosóficos, sua exposição sobre criatividade e destacando sua importância, Swanwick afirma que “[...] as artes são, e sempre foram, essenciais para desenvolver e manter a mente, assim como outras formas de representação, incluindo a linguagem” (SWANWICK, 2014, p. 75).

Conceitos como a importância da experiência estética e seus desdobramentos, como o desenvolvimento da criatividade, tornam-se norteadores dentro do processo de educação musical atualmente.

As ideias de desenvolvimento da criatividade com o auxílio de atividades baseadas em experiências estéticas estão ligadas a partir do momento em que as qualidades estéticas expressam predicados valorativos, emocionais, formais, evocativos, representacionais, históricos, etc.

Uma possibilidade de atividade aplicável a todos os parâmetros desenvolvidos por Swanwick (1979) é de relacionar essas qualidades estéticas à música trabalhada em aula e, posteriormente, relacionar o porquê de determinada

⁴⁶ [...] *would be that people should make up their own music, rather than merely performing or passively listening to the music of others.*

qualidade estética ser percebida naquela música ou naquele trecho musical. Esse é um exemplo de exercício que ajudaria a dar margem ao aprofundamento teórico e à estimulação da criatividade de forma simultânea.

Uma experiência estética numa atividade musical pode estar em uma experiência emocional ou em aspectos prazerosos que não chegam a ser classificados como emoção. Como exemplo, podem-se citar a admiração pela técnica, o prazer em participar de uma atividade em um conjunto, o prazer em perceber as qualidades de uma apresentação, entre outras. As pessoas podem ter percepções diferentes das experiências vivenciadas.

Com essa digressão, Swanwick expõe que:

Vimos que a música tem um significado público em um nível e um profundo significado para o indivíduo em outro nível, e tem-se argumentado que atravessa as áreas afetivas e cognitivas de experiência, identificando, clarificando um sentimento de estruturação. A música é um modo de compreender o mundo e nossa experiência dele, é uma maneira de conhecer o afetivo através do sentimento.⁴⁷ (SWANWICK, 1979, p. 39, tradução nossa).

A música deixa de ser apenas um conjunto de informações técnicas, como quem é o autor de determinada obra, quando foi escrita, em que contexto ela foi composta, qual a instrumentação utilizada, entre outras. O professor terá a preocupação de aprofundar a relação entre os alunos e a música e proporcionar aumento gradativo no nível de envolvimento entre o estudante e a música.

Para isso, deverá estimular a percepção dos mais diferentes idiomas culturais e musicais, para proporcionar maior abrangência de estilos e contextos para os estudantes, mostrando os diferentes papéis que a música assume em outras culturas (SWANWICK, 2003).

A participação criativa permeia todo o processo de aprendizagem musical, como um dos desdobramentos que a experiência estética propicia. Com esses conceitos devidamente claros ao professor de música, torna-se mais embasada teoricamente a justificativa da educação musical como uma ferramenta valiosa no processo de desenvolvimento intelectual e emocional do estudante.

⁴⁷ *We have seen that music has a precise public meaning on one level and a profound meaning for the individual on another level, and it has been argued that it straddles the affective and cognitive areas of experience by identifying, clarifying and structuring feeling. Music is one mode of understanding the world and our experience of it, it is a way of knowing the affective and knowing through feeling.*

Isso proporciona a possibilidade de cada indivíduo achar o seu próprio papel numa experiência musical e o professor aumenta as possibilidades de oferecer uma experiência musical significativa.

Schopenhauer recomenda “[...] a fruição dessa arte (a música), antes de qualquer outra. Nenhuma outra arte faz efeito tão imediato e profundo sobre o homem, já que nenhuma nos permite conhecer tão profunda e imediatamente a essência verdadeira do mundo” (SCHOPENHAUER, 2001, p. 240).

É isso que Swanwick (2014) expõe quando elabora a Espiral de Desenvolvimento Musical, tendo o “Valor” como seu último grau. Será no alcance desse último estágio de desenvolvimento que os participantes vivenciarão uma experiência musical genuína.

Nesse âmbito, “[...] o que a música apreende é justamente esta esfera, o sentido íntimo, a abstrata percepção de si mesma e, ao fazer isto, põe em movimento a sede das variações internas, o coração e a alma” (HEGEL, 1979, p. 205).

O intuito nessa reflexão não é sugerir ou caracterizar a superioridade da música em relação às outras artes ou atividades intelectuais, apenas expor os fundamentos epistemológicos que fizeram a proposta de educação musical, segundo Keith Swanwick, dialogar com a filosofia estética e destacar a sua importância.

Toda essa concepção filosófica que Swanwick (1979, 1994, 2003, 2014) oferece é amalgamada em sua obra, tendo, além dos autores já citados, outros nomes importantes do pensamento filosófico no século XX, como Langer (1895-1985), Cassirer (1874-1945) e Scruton (1944-), que inspiram os conceitos complementares de educação musical, como de “música como metáfora”⁴⁸ e “o significado da música”⁴⁹ (SWANWICK, 2003).

Por meio das citações que embasam a literatura de Keith Swanwick, foi possível observar um indício de uma grande coerência teórica. O autor, em seu primeiro livro, já faz referências a Hegel (1974, 2001) e Schopenhauer (2001), ícones da filosofia alemã no século XVIII. Na sequência, utiliza as considerações de

⁴⁸ Funciona em três níveis cumulativos: quando escutamos “notas” musicais como “melodias”; quando “melodias” são escutadas juntas, em novas relações; e quando a música informa a “vida do sentimento” (SWANWICK, 2003).

⁴⁹ Ocorre quando os três níveis metafóricos são agregados à prática musical (SWANWICK, 2003).

Jean Piaget para dar sustentação, no campo da psicologia, às suas ideias. Autores como Ramozzi-Chiarottino (1984), ligam a obra de Piaget (1973) à filosofia de Kant (2013, 2008, 2005). Immanuel Kant (1724-1804) também pertenceu ao mesmo período histórico de Hegel e Schopenhauer, apesar de este ser antecessor às concepções filosóficas dos dois primeiros.

Swanwick (2003) traz para o debate Langer (1971) e Cassirer (1992), outras duas referências de estudos influenciados pelo pensamento kantiano, e por fim Scruton (1982, 1997, 2003, 2010), que possui uma das maiores análises filosóficas sobre os autores do Idealismo Alemão⁵⁰, de meados do século XVIII. O estudo desse movimento filosófico revela um fenômeno de suma importância não só para a música, mas para as artes em geral.

O Idealismo Alemão, que contou com uma notável geração de pensadores ocupando os principais postos acadêmicos da Alemanha entre os séculos XVIII e XIX, influenciou um dos maiores movimentos artísticos da história da humanidade, o Romantismo Alemão. A noção de idealismo surge como uma reação a um contexto de tantas convulsões sociais. No campo político, o mundo ainda estava assombrado pela Revolução Francesa, e no campo econômico, a Revolução Industrial mudava o cenário da época. Contudo, a Alemanha, que se constituía de uma série de principados autônomos, viu florescer uma nova escola filosófica e artística (SCHILLING, 1957). Os desdobramentos intelectuais dessa nova escola transbordaram sua influência para diferentes campos, principalmente artísticos, como a literatura, o teatro e especialmente a música.

Esses desdobramentos, segundo Berlin, acontecem quando “alguma disciplina ganha ascendência [...] e, em razão da enorme influência que exerce sobre a imaginação de sua geração, é aplicada também em outras esferas” (BERLIN, 2015, p. 28). A visão que essa geração de pensadores e professores universitários alemães tinham do mundo era, ao mesmo tempo, novo e libertador, com as notícias da Revolução Francesa, e próspero, com as transformações impostas pela Revolução Industrial (LÈBRE, 2012). Porém, em um território germânico atrasado, no plano político e econômico, praticamente medieval, essas

⁵⁰ Refere-se ao período da filosofia inaugurado por Immanuel Kant (1724-1804), que inicia uma linha de pensamento na qual a inteligibilidade da realidade dá-se por meio de fenômenos mentais ou ideias. Fizeram parte desse período também Fichte (1762-1814), Schiller (1759-1805), Schelling (1775-1854) e Hegel (1770-1831) (SCRUTON, 1982).

transformações ainda eram apenas um devaneio. A alternativa foi o refúgio para um mundo de idealidades, no qual, o espírito estaria livre para viver, a parte da realidade de pobreza e repressiva, dos cidadãos alemães entre o séc. XVIII e XIX (BERLIN, 2015).

Esse cenário foi refletido na produção literária, na qual a arte se tornou um elemento fundamental, e “a imaginação se torna a potência crítica” (LÈBRE, 2012, p. 355). Dessa forma, a música, por todos os motivos trazidos por meio das citações de Hegel e Schopenhauer, foi elevada aos píncaros da atividade humana, não só artística, mas intelectual. A música, até então, sempre havia sido um fenômeno que refletia, com certo atraso temporal, as correntes filosóficas e sociais do mundo ocidental (CARPEAUX, 2001). Contudo, a partir do período romântico, inaugurado na Alemanha, a música foi alçada aos altos postos de debates acadêmicos, desfrutando de um prestígio não só artístico, mas intelectual inédito até então. Para Berlin, um movimento que registrasse de maneira tão incisiva a importância da música para o indivíduo, naquele período histórico, “dificilmente seria escrito por um membro de qualquer outra nação europeia” (BERLIN, 2015, p. 194).

Retomar a ideia da importância intelectual da música permite a compreensão da profundidade das propostas de Swanwick para a educação musical. Dessa forma, trazer à luz esse período de particular interesse sobre a música, permite a reflexão não só do lugar que a música ocupa no contexto acadêmico, mas o lugar que ela deveria estar ocupando. Swanwick, de certa forma, retoma o valor do estudo musical como meio de aquisição de conhecimento, desenvolvendo e contextualizando a prática musical às características do mundo contemporâneo.

Pode-se deduzir a possibilidade de Swanwick (1979, 2003, 2014) estar ligado, direta ou indiretamente, às concepções filosóficas que pertencem a um mesmo período histórico, que concebem uma base epistemológica coerente, levando em conta que foi no período do Idealismo Alemão e, por consequência, do Romantismo Alemão, que surgiram os maiores e mais importantes ensaios sobre a filosofia estética⁵¹ (SUASSUNA, 1972).

⁵¹ O objetivo aqui não é, nem poderia ser, ligar diretamente os modelos educacionais de Swanwick ao Idealismo Alemão ou ao Romantismo, apesar da imensurável importância que esses movimentos designaram à música, mas destacar uma possível relação entre os conceitos dos diferentes pensadores em que Swanwick se embasa e a grandiosa contribuição que esse conteúdo oferece para elaborar sua epistemologia educacional.

Para um modelo educacional que objetiva a experiência estética em suas atividades, encontrar essa possível linearidade em sua “espinha dorsal” mostra uma grande coerência em sua elaboração, além de estar embasada no período particularmente prolífico sobre o estudo estético.

Proporcionar uma experiência estética em uma atividade de educação musical é transcender as possibilidades que habitualmente são conhecidas. É elevar e estimular, de forma impactante, as percepções de todos os indivíduos que vivenciam as atividades.

A filosofia estética apresenta ainda uma densa e grandiosa possibilidade de aprofundamento, mas foi delimitado aqui, de forma objetiva, apresentar a possibilidade de explorar alguns conceitos que se relacionam e podem embasar sua utilização na educação musical e na literatura de Keith Swanwick.

Esse capítulo objetivou apresentar as teorias de Swanwick e como ele sistematizou a teoria e a prática docente para a educação musical. Embasado em sua literatura e no exercício de promover um debate entre Swanwick e os autores citados, irradia uma melhor compreensão de suas concepções para adentrar no próximo capítulo.

Depois dessas observações, o capítulo seguinte mostra como as concepções de educação musical de Swanwick surgiram na EMBAP e como foi o processo de crescimento da adoção dessas teorias na instituição.

CAPÍTULO III – O INÍCIO DA INFLUÊNCIA DE KEITH SWANWICK NA EMBAP E A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES MUSICAIS EM NOVA PERSPECTIVA

A influência que os modelos educacionais de Keith Swanwick exercem em todas as esferas dos cursos de música na EMBAP é fruto de anos de desenvolvimento de um trabalho contínuo de aprimoramento de suas práticas. Mas, entender o processo de transmissão e aplicação de suas concepções no curso de formação de professores só é possível voltando ao início de sua abordagem nos cursos de extensão da área de música, em meados dos anos 2000.

O início da influência de Swanwick na EMBAP deu-se nos cursos de extensão, mais precisamente, no Programa Institucional de Extensão em Música (PIEM). O PIEM existe desde 1976 e atende a crianças, jovens e adultos, oferecendo estudo e prática musical desde a fase de musicalização infantil, a partir dos seis anos de idade, até a preparação para o vestibular dos cursos de graduação.

O PIEM desfruta de grande prestígio junto à comunidade, devido ao reconhecimento da qualidade do ensino musical oferecido, pois forma inúmeros músicos para as orquestras do Paraná e do Brasil, além de estudantes que se destacam no cenário internacional (EMBAP, 2015).

Esse capítulo foi dividido em três partes, organizando o relato histórico da disseminação dos modelos educacionais de Swanwick na EMBAP. A primeira parte trata dos primeiros contatos dos professores da EMBAP com as teorias de Keith Swanwick, além das primeiras iniciativas de se promover uma reestruturação dos cursos do PIEM; a segunda parte do capítulo versa sobre o processo de reestruturação dos cursos do PIEM, da criação de um referencial acadêmico que embasou a prática pedagógica inspirada nos modelos de Swanwick, as tensões ocorridas nessa fase e os desdobramentos que essas mudanças proporcionaram; a última parte relata como foi a chegada dessas concepções no curso de formação de professores e quais as perspectivas que essas novas práticas oferecem aos estudantes de música.

A utilização da história oral como ferramenta metodológica neste capítulo possibilitou trazer os relatos de quatro docentes que estiveram presentes em todo o processo da transformação na EMBAP e que aceitaram participar e registrar seus

depoimentos e suas impressões sobre os acontecimentos. Os depoimentos foram gravados com cada professor individualmente, por meio de uma entrevista semiestruturada que, em determinados momentos, deu liberdade aos professores trazerem informações que iam além dos questionamentos pré-elaborados, contribuindo com a variedade e riqueza de informações dos testemunhos. O instrumento utilizado para o registro do áudio das entrevistas foi um aparelho gravador de voz.

Para a manutenção do anonimato, as professoras serão chamadas pelos nomes fictícios de Leila, Simone, Adriana e Helena. Durante o processo de implementação das teorias de Swanwick na EMBAP, essas professoras ocupavam diferentes cargos na instituição, entre eles o de professoras nos cursos de graduação, licenciatura, extensão e coordenadoras do curso de pós-graduação.

A descrição desse caminho e o debate sobre os fenômenos desse processo histórico caracterizam a presente pesquisa como um trabalho inserido no campo da história cultural. Como fundamentação basilar desse estudo, Roger Chartier ofereceu os principais conceitos para a pesquisa, abordando as construções interpretativas dos indivíduos em um relato histórico. Para Chartier, um relato baseado nessa perspectiva permite uma maior atenção nos indivíduos, suas subjetividades e suas “[...] produções de significações” (CHARTIER, 1990, p. 77). A valorização das significações individuais do período histórico estudado sobre a EMBAP tem como objetivo principal a explicitação “[...] de uma história que propõe reconhecer a maneira como os atores [...] dão sentido às suas práticas [...]” (CHARTIER, 2007, p. 49).

Essas preocupações inserem de maneira definitiva esta pesquisa no campo da história cultural, alinhando-se essencialmente à ideia de apropriação elaborada por Chartier, sem a qual o trabalho não teria alcançado o mesmo grau de profundidade no levantamento e interpretação dos dados.

Complementando o alicerce teórico no qual o capítulo foi construído, Kuhn (2013), possibilitou o debate sobre mudanças paradigmáticas, como elas ocorrem e como se dá o processo de influência de um novo paradigma, trazendo importantes reflexões do campo da história das ciências para o relato histórico. Por fim, o próprio Swanwick contribui complementando as considerações trazidas sobre suas teorias pelo relato das professoras. Bardin (2007) foi a referência na elaboração das

categorias que auxiliaram a organização e interpretação dos questionários aplicados às professoras.

3.1 O “PIEM” E A ABERTURA PARA NOVAS POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Para possibilitar uma compreensão adequada de como se deu o início da influência das teorias de Swanwick na EMBAP, faz-se necessário começar a descrição histórica a partir da “chegada” do autor à instituição. Entre 1997 e 2000, a EMBAP viveu uma fase de constantes transformações nas suas práticas pedagógicas. O início da aplicação dessas mudanças aconteceu especificamente no PIEM.

Até esse período, esse curso era dividido em duas partes, uma chamada de “musicalização”, na qual os estudantes ingressavam a partir dos seis anos de idade e estudavam um instrumento principal, que na maioria das vezes era o piano, e um instrumento secundário, que era obrigatoriamente a flauta-doce. O curso tinha duração de aproximadamente quatro anos.

Posteriormente, ingressavam no curso chamado de “intermediário”, com duração de aproximadamente sete anos, no qual já havia maior profundidade no estudo do seu instrumento principal ou a escolha de outro instrumento mais adequado ao tamanho e à idade do estudante⁵². Esse curso também tinha a função de ser um preparatório à entrada nos cursos de graduação da instituição⁵³. Segundo a professora Adriana, o PIEM já funcionava nesse sistema desde a época que ela ingressou na EMBAP, com 14 anos de idade, visando a formação estrita à música erudita, não havendo abertura para outros tipos de linguagens musicais.

A mudança desse sistema teve seu início como reflexo dos conteúdos abordados no curso de educação musical da pós-graduação da EMBAP, em que alguns docentes da própria instituição passaram a ter contato com professores convidados de outras instituições, que traziam novos conteúdos relacionados à

⁵² Isso acontecia principalmente no caso de instrumentos de sopros, que exigem uma idade na qual o desenvolvimento físico da criança esteja mais adequado a sua prática. Isso acontece porque, em alguns casos, o instrumento apresenta um porte maior do que uma criança conseguiria manuseá-lo de forma natural.

⁵³ Os cursos de graduação na área de música são: bacharel em instrumento, bacharel em canto, bacharel em composição e regência e licenciatura em música.

educação musical. Como exemplo, pode-se citar o caso da professora Simone, que terminando o seu curso de bacharelado em piano, deu sequência a sua formação e ingressou na pós-graduação. A EMBAP oferece cursos *lato sensu* desde 1992 e em 1995 teve seu primeiro curso de especialização em educação musical. O curso não acontece regularmente todos os anos, tendo sido realizado também nos anos de 2000, 2003, 2005, 2008, 2011 e 2012, o último até o momento de elaboração da pesquisa.

Os professores convidados para ministrar as aulas no curso de pós-graduação eram oriundos de diversas universidades, contudo, uma instituição em particular cedeu maior número de professores. Devido ao contato de professores da EMBAP que haviam estudado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), parte dos docentes convidados para ministrar aulas na pós-graduação vinham dessa instituição. Alguns desses professores convidados da UFRGS tinham feito sua formação continuada fora do país, tendo Keith Swanwick como seu professor, que passou a disseminar suas teorias no Brasil.

Foi dessa forma que parte dos professores da EMBAP teve o seu primeiro contato com as ideias de Swanwick e a partir desse primeiro curso da pós-graduação em educação musical, em 1995, suas teorias passaram a ser pesquisadas com mais profundidade⁵⁴. Como consequência, diversos estudantes do curso de pós-graduação começaram a trazer “[...] textos fazendo referência a Swanwick, inclusive com traduções dos seus livros, que posteriormente foram editados em português”.

Nesse momento, iniciaram-se as iniciativas de um novo tipo de dinâmica à educação musical na EMBAP, em que as práticas dos professores adeptos aos novos aprendizados foram gradualmente transformadas.

Com a continuidade dos cursos da pós-graduação e o aprofundamento cada vez maior nas teorias de Swanwick, o interesse em aplicar suas teorias de maneira mais efetiva continuou crescendo, principalmente entre as professoras ligadas ao PIEM. Porém, as professoras ainda não se sentiam suficientemente conhecedoras dessas teorias para aplicarem seus conteúdos. Isso gerou um ambiente de constantes debates sobre os novos modelos de educação musical, com o

⁵⁴ A partir desses cursos, o diálogo entre os professores envolvidos no estudo dessas práticas foi constante, que passaram a trocar ideias sobre a necessidade de adequar-se à pedagogia musical aplicada à escola, fazendo uso dos novos aprendizados.

compartilhamento de dúvidas e experiências de como eles poderiam ser trabalhados com mais eficiência nas aulas.

Como desdobramento dessas discussões, parte dos professores teve a percepção de alguns problemas sérios que existiam no PIEM. Entre eles, a gradativa perda de interesse dos estudantes à medida que chegavam à adolescência, o que gerava queda significativa no nível de rendimento, o registro de uma grande evasão e a percepção de um ensino musical fora do contexto cultural contemporâneo.

Desses debates surgiu a ideia de convidar um docente de outra instituição para orientar os professores da EMBAP a promover uma reestruturação nos cursos do PIEM e aplicar as teorias de Swanwick de maneira mais efetiva, por serem consideradas pelos professores as que melhor se adequariam às necessidades da escola. Depois de muitas consultas entre os professores e conversas com a direção da EMBAP, a professora Liane Hentschske, da UFRGS, aceitou a tarefa de orientar essa reestruturação⁵⁵. Isso seria feito por meio de um curso no qual essa convidada ofereceria aos professores da EMBAP palestras e uma espécie de “consultoria”. A escolha da professora Liane aconteceu justamente por se tratar de alguém que conhecia com maior profundidade os modelos de Swanwick e as possibilidades para sua aplicação.

Os modelos que mais despertaram interesse e dúvida nos professores para que fossem aprofundados e posteriormente aplicados foram o *C(L)A(S)P* e a Teoria da Espiral de Desenvolvimento Musical⁵⁶. A escolha dos cursos que seriam reformulados foi devido ao fato de as professoras mais interessadas nas novas práticas lecionarem no PIEM e terem mais liberdade para propor ideias de educação mais flexíveis e inovadoras do que nos tradicionais cursos de graduação.

Foi após o movimento de pesquisa e aprofundamento das teorias de Swanwick que mais professores se conscientizaram da necessidade de abrir novos horizontes à sua prática docente. Como descrito no segundo capítulo, quando Swanwick propõe que a educação musical preocupe-se com conceitos como experiência estética e participação significativa de todos os envolvidos, são abertas diversas possibilidades.

⁵⁵ A professora Liane foi orientanda do professor Swanwick na Inglaterra, sendo uma profunda conhecedora de suas práticas pedagógicas e dos seus modelos de educação musical.

⁵⁶ As duas teorias já detalhadas no capítulo 2.

A partir desse fato ocorreu uma mudança paradigmática na instituição. A ideia de Kuhn remete ao significado de paradigma como uma espécie de chaves de conhecimentos compartilhadas por determinada classe científica em um determinado período histórico. Essa ideia é significativamente útil à pesquisa, pois, traçando um paralelo com o presente objeto de estudo, é perceptível que, até então, a EMBAP estava inserida em um tipo de concepção de educação musical e, a partir dessa reestruturação, elementos inovadores foram incorporados por parte dos professores. Os elementos inovadores trouxeram novos problemas e soluções para as práticas educacionais da instituição. O fato de trazerem novos problemas e soluções não significa que tenham substituído por inteiro os problemas e soluções do paradigma anterior. Nesse caso, o novo paradigma surgido na EMBAP, em certos momentos, sucedeu paradigmas antigos, em outros momentos coexistiu e, por fim, em outros, não chegou a se estabelecer. Aqui são tratados especificamente os fenômenos históricos nos quais esse novo paradigma conseguiu estabelecer-se na instituição, ou seja, nas práticas de um grupo de professores que conseguiram transformar determinados sistemas de ensino em novas mentalidades e práticas inovadoras.

Essas propostas foram inovadoras principalmente por criarem uma série de preocupações que não existia de forma sistemática anteriormente, como a abertura à prática de repertórios multiculturais, improvisação ou composição durante as aulas de música. Com a implementação das teorias de Swanwick, houve a possibilidade de “[...] abertura de um novo espaço para a inovação do repertório, possibilitando uma flexibilização na escolha dos repertórios para serem desenvolvidos com os estudantes”.

Dessas iniciativas de mudanças emergiram algumas tensões, entre as quais estava o desconforto de alguns professores com as novas ideias. A professora Simone lembra que “[...] na época era muito flagrante a separação entre os professores específicos de instrumentos e de educação musical”. Isso aconteceu justamente por uma diferença de concepção pedagógica na formação do estudante de música. A maior parte dos professores de instrumentos⁵⁷ era oriunda do curso de

⁵⁷ A classificação de “professores de instrumento” refere-se aos professores que lecionam a prática de um instrumento específico, como piano ou violino, por exemplo. Esses professores podem eventualmente lecionar matérias teóricas, mas predominantemente estão ligados às matérias de *performance*, como música de câmara, leitura à primeira vista e a prática da técnica e de repertório do instrumento.

bacharelado, no qual certas práticas educacionais já estavam cristalizadas e objetivavam a formação específica de um músico instrumentista absolutamente hábil. Já os professores ligados à educação musical possuíam uma mentalidade mais voltada aos benefícios da prática musical, sem necessariamente a preocupação com a formação de um “gênio” intérprete. Mas faz-se necessário destacar a sentença da própria professora Simone, ressaltando que o ensino de instrumento e de educação (teoria) musical “[...] são uma coisa só, pois ensinando o instrumento você também está educando”.

A professora Simone reforçou que antigamente a separação entre professores de instrumento e de práticas teóricas era ainda maior, fazendo referência que isso ainda ocorre na instituição, mesmo que seja de forma velada. A discrepância entre as concepções educacionais desses dois grupos de professores estaria na diferença de metodologia de ensino, com o grupo de professores de instrumento tendo a predileção por métodos mais clássicos⁵⁸. A professora Simone lembrou que os conteúdos musicais, como figuras rítmicas, melódicas e escalas, eram transmitidos dentro de conceitos “[...] onde o professor expunha os conteúdos e os estudantes absorviam”. Com isso, não se abria espaço para debates ou possibilidades diferenciadas do fazer musical. Apesar de existir essa dicotomia entre os estilos de ensino, a professora Simone destaca que, informalmente, os professores sempre tiveram liberdade de trabalhar suas propostas dentro da metodologia que lhes parecesse mais apropriada. A partir da reestruturação do curso do PIEM, o objetivo seria que as novas concepções fossem trabalhadas de forma coletiva, tanto nas aulas teóricas como nas de instrumento, envolvendo todos os professores do PIEM. As teorias de Swanwick disseminaram-se na EMBAP pelo seu poder de caracterizar um “avanço” na educação musical na instituição e por proporcionar um novo sentido em relação à educação musical.

Um registro importante de prática educacional diferenciada anterior a meados dos anos 2000 estava ligado estritamente ao curso de musicalização, oferecido às crianças entre seis e onze anos. Lá já existiam registros de práticas menos sistemáticas, nas quais a flexibilidade dos conteúdos e constantes reuniões para o aprimoramento das atividades já eram regulares e consolidadas muito antes do processo de reestruturação.

⁵⁸ O conceito de métodos clássicos alinha-se ao exposto na introdução desta pesquisa.

A professora Helena também relatou que nos cursos voltados especialmente à musicalização de crianças, sempre foi constante a realização de reuniões periódicas, nas quais os encaminhamentos pedagógicos das aulas eram debatidos. O trabalho era realizado de forma coletiva pelas professoras que lecionavam nesse curso, que elaboravam atividades e observavam se as práticas educativas aplicadas mostravam alguma evolução ou não.

O cuidado para que os conteúdos não fossem transmitidos de forma “mecanizada” foi uma constante preocupação dos professores da área de musicalização infantil. A professora Helena explicou que, na busca de métodos diferenciados para o trabalho com crianças, foram utilizadas metodologias de autores da educação musical que tinham sua abordagem inspirada nas práticas da Escola Nova, como Carl Orff⁵⁹ (1895-1982) e Émile Jaques-Dalcroze⁶⁰ (1865-1950). Na educação musical, a Escola Nova simbolizou um movimento essencialmente inovador e ainda carrega esse adjetivo. Mesmo Swanwick (2014) reconhece o valor do movimento da Escola Nova:

Durante os últimos quarenta anos aproximadamente, uma perspectiva alternativa da educação musical tem ganhado espaço, uma teoria que enfatiza as qualidades de ‘expressão’, ‘sentimento’, e ‘envolvimento’, deslocando nossa atenção do aluno como ‘herdeiro’ para o aluno como ‘apreciador’, ‘explorador’, ‘descobridor’. Essa perspectiva ‘centrada na criança’ deve muito a Rousseau e aos pioneiros da educação de crianças mais novas, especialmente Pestalozzi e Froebel, bem como ao filósofo americano John Dewey. (SWANWICK, 2014, p. 30).

⁵⁹ Nascido na Alemanha, foi compositor e educador musical. O próprio Swanwick vai destacar Carl Orff como “[...] o primeiro educador de música internacionalmente conhecido como ‘progressivo’” (SWANWICK, 2014, p. 30). Essa classificação dava-se pelos princípios metodológicos que Orff utilizava, nos quais “[...] as habilidades de interpretação deveriam ser adquiridas quase ritualisticamente, em grupos, com a imitação e a invenção sendo os polos positivos e negativos situados no centro do seu ‘sistema’” (SWANWICK, 2014, p. 30). Orff sistematizou um processo de ensino baseado em métodos, unidades de experiência, trabalhos em grupo que privilegiavam a prática de elementos rítmicos e canto. Esse sistema de ensino ficou conhecido como “Método Orff”.

⁶⁰ Educador musical nascido na Suíça. Percebendo as mudanças que ocorriam na arte e na educação, Dalcroze desenvolve um método de ensino musical fundamentado no movimento e na escuta ativa da música. A alfabetização nesse caso acontece em meio a atividades de movimento e interação física do estudante, objetivando uma participação mais ativa nas atividades (MATEIRO; ILARI, 2011). A grande contribuição de Jaques-Dalcroze está no fato de ter retirado o aluno da educação “livresca” a que estava submetido e fazê-lo participar de uma série de exercícios que demandam atuação física, tendo o corpo como objeto de expressão de uma representação dos elementos musicais. Pelos movimentos corporais, o aluno passa a experimentar sensações físicas em relação à música e abre caminhos à criatividade e à expressão.

Segundo a professora Helena, essas concepções dominavam o panorama da educação musical na década de 90 e eram a referência para as professoras ligadas ao curso de musicalização infantil no PIEM.

A oportunidade de elaborar novas atividades com base nessas concepções dava-se inclusive quando algum dos professores fazia algum curso fora da instituição e no seu retorno compartilhava os novos conteúdos com os demais, a fim de colocarem em prática essas novas atividades.

Essas práticas não eram habituais nos outros cursos da instituição. Para os outros cursos, somente com a flexibilização dos repertórios apoiada numa reestruturação do curso trazia a esperança de motivar os estudantes, ajudando, inclusive, a diminuir a evasão no período. O fato de estar preso a um tipo de repertório restrito, em alguns casos, desestimulava o aluno, que acabava abandonando a instituição.

Segundo a professora Adriana, isso acontecia “[...] porque nem todos os alunos que estão entre 11, 16 e 17 anos gostam de tocar músicas de compositores eruditos, então se existe a abertura para um repertório multicultural, você pode atingir o gosto musical do aluno”.

É com a percepção desse tipo de problema no processo de educação musical que Swanwick elaborou seus parâmetros⁶¹ e debateu também o fato de que instituições de ensino, tanto superior como fundamental, devem possuir uma consciência do que é primordial na elaboração de suas políticas de avaliação e currículo, priorizando os conteúdos mais relevantes para uma experiência musical impactante (SWANWICK, 1979).

A conscientização das representações que as teorias de Swanwick carregam motivou os professores da EMBAP a construírem suas noções de apropriação dos novos modelos. A noção de apropriação é valiosa porque permitiu que os professores apreendessem e colocassem em prática diferentes pontos das concepções de Swanwick, estimulando não só um ato criativo, mas também de compartilhamento de ideias. Partindo das orientações elaboradas por Swanwick em sua bibliografia, cada professor absorveu essas informações de maneira particular, o que possibilitou a entrada em um processo dialético de recepção e criação individual dessas concepções educacionais, ou seja, sua apropriação, que se formaram com a

⁶¹ Os parâmetros para a educação musical desenvolvidos por Swanwick são expostos no segundo capítulo dessa pesquisa.

relação entre as experiências e os conhecimentos particulares de cada professor. Para isso, o primeiro contato que, de modo geral, os professores da EMBAP tiveram com os modelos de Swanwick no curso de pós-graduação da instituição foi fundamental. Também se mostrou relevante o fato de poderem compartilhar de suas apropriações com os outros colegas por meio das reuniões que começaram a ser realizadas de modo formal ou informal, apenas para troca de experiências.

Esse fenômeno traz um elemento de complexidade aos eventos descritos, pois, nesse ponto, as apropriações encaixam-se no conceito de Chartier, no qual não se trata de descrever métodos de produção sociais ou intelectuais, mas valorizar as construções que emanam da iniciativa de indivíduos (CHARTIER, 1990). O conceito de apropriações aqui empregado mostra que uma orientação oficial de educação musical perde força nesse círculo de professores. Os diferentes materiais culturais que viriam a perpassar as novas práticas foram construídos em uma coletividade, com uma tomada de consciência dos envolvidos sobre a necessidade de se aprofundar nas teorias de Swanwick para uma prática plena de suas ideias.

3.2 A ELABORAÇÃO DO REFERENCIAL ACADÊMICO ADMINISTRATIVO DO PIEM. UMA MUDANÇA PARADIGMÁTICA

Relatando a importância que o curso de pós-graduação teve no processo de reestruturação do curso do PIEM, trazendo as concepções de Swanwick, a professora Adriana comenta que “[...] a pós da EMBAP é uma mina de ouro da escola [...]”, pois foi lá que a iniciativa dos próprios professores começou a transformar as práticas dentro da instituição.

A partir desse ponto, um longo caminho começaria a ser trilhado. Havia uma grande expectativa por parte dos professores, pois no início ainda não se tinha um objetivo claro de onde se queria chegar com as novas iniciativas.

As primeiras reuniões, nas quais começaram a serem apresentadas as novas teorias em forma de cursos oferecidos pela professora Liane, aconteceram no auditório da EMBAP, no ano de 1998. No início, os professores acreditavam que se tratava apenas de instruções para utilizar-se de novos métodos e técnicas de ensino. Com o desenvolvimento das atividades, foi percebido que estava sendo feita uma reflexão do curso e de concepções de educação musical. Aos poucos, os

professores foram se dando conta de que, como relatado por Weiland (2006), os modelos educacionais de Swanwick traziam em si uma visão filosófica da atividade de educação musical, sendo muito mais amplo do que meramente uma lista de atividades a serem aplicadas em aula. Essa reflexão foi um fato diferenciado na prática dos professores, que não estavam habituados a debater as questões pedagógicas de forma coletiva, com os professores de instrumento e matérias teóricas participando conjuntamente. Essas reuniões estender-se-iam por vários meses.

Para a professora Simone, o processo de reestruturação foi muito bem conduzido pela professora Liane, com o auxílio e orientações aos professores. As mudanças ocorreram de forma gradativa e os pontos fortes e fracos foram trabalhados e discutidos. O que precisava ser melhorado era debatido, transformando essa fase em um extenso período de troca de ideias entre os professores.

Uma das questões que preocuparam os professores empenhados na reestruturação do PIEM foi a resistência de alguns colegas com o fato de se trazer uma professora de outra instituição, no caso, a professora Liane. Isso ocorreu por essa medida ter sido incentivada por um grupo ainda pequeno de docentes. A professora Adriana expõe que “[...] a resistência foi tão forte que primeiro precisou ser trabalhado o contato humano, para depois se aprofundar nos conteúdos”. A resistência de alguns professores à mudança, que foi considerada um problema no período, não impediu o avanço dos novos paradigmas. Esse acontecimento alinha-se à consideração de Kuhn, em que se desenvolve a ideia de que para um novo paradigma se estabelecer, “[...] é necessário que ele conquiste alguns adeptos iniciais, que o desenvolverão até o ponto em que argumentos objetivos possam ser produzidos e multiplicados” (KUHN, 2013, p. 259). Com a iniciativa de alguns professores, as mudanças foram ocorrendo em um processo lento, até ganhar mais amplitude por meio das palestras da professora Liane, nas quais um número maior de docentes teve contato com as novas concepções educacionais e com as transformações que estavam prestes a acontecer na EMBAP.

No caso da professora Adriana, foi somente nas palestras que precederam à reestruturação dos cursos do PIEM que se deu o seu primeiro contato com a

bibliografia de Swanwick, o que demonstra a importância dessas palestras para os professores da EMBAP.

Para permitir uma melhor assimilação inicial dos conteúdos das palestras para todos os professores, os termos em inglês que Swanwick utilizava para nomear os seus parâmetros educacionais, o *C(L)A(S)P*, foram traduzidos para o português. Segundo a professora Leila, isso foi feito para proporcionar “[...] um entendimento mais abrangente e claro para todos os professores”.

Com as palestras, as reuniões e os debates, foi percebido por que a reestruturação não era uma iniciativa de imposição aleatória de novos conteúdos, mas um processo de questionamento e modernização de práticas que não estavam funcionando de forma plena. As palestras apresentadas pela professora Liane abordavam não só os modelos educacionais de Swanwick, mas outros temas, entre eles, como funcionava a pesquisa na área de educação musical, por exemplo, embasando ainda mais os professores com novas práticas pedagógicas em um contexto mais amplo, que iriam ao encontro dos novos objetivos, principalmente, do PIEM.

Com essas palestras, novos valores começaram a ser construídos. Desse processo emergiu o que viria a ser a nova referência para a educação musical na EMBAP. No caso, a consolidação da iniciativa de estimular mudanças na EMBAP seria feita com base na elaboração de um documento que trouxesse todos os valores que essas mudanças significariam.

A construção de valores na educação musical não é estranho às concepções de Swanwick. No livro “Ensinando música musicalmente” (2003), Swanwick trata, em grande parte, dos valores simbólicos da música e faz uma explanação da importância dos valores subjetivos dos atores envolvidos no processo de educação musical⁶².

Como resultado do processo que abrange os cursos ofertados, os debates entre os professores e a “consultoria” da professora Liane, é redigido o “Referencial Acadêmico e Administrativo do Programa de Extensão em Música da Escola de Música e Belas Artes do Paraná”, um documento que seria a fundamentação teórica metodológica para o PIEM a partir de então (EMBAP, 2000).

⁶² A explicação sobre os valores simbólicos na educação musical, na literatura de Swanwick, já foi abordada no segundo capítulo.

O “referencial acadêmico” simbolizava não só novas representações, mas a introdução de um novo paradigma educacional para a EMBAP. Com os novos modelos, objetivou-se a modernização das práticas educacionais, mas que proporcionaram também novas questões. Segundo Kuhn, quando um círculo científico adquire novos paradigmas, “[...] adquire igualmente um critério para a escolha de problemas que, enquanto o paradigma for aceito podem ser considerados como dotados de uma solução possível” (KUHN, 2013, p. 106). Uma série de questões que anteriormente não despertavam preocupação à classe docente na EMBAP, depois do Referencial Acadêmico, passou a merecer atenção, mesmo que delimitado primeiramente aos professores que aderiram prontamente ao novo paradigma.

Isso provocou uma constante sensação de autoquestionamento, o que motivou, de forma constante, uma atitude reflexiva sobre as próprias concepções educacionais. Para a professora Simone, “[...] esse período serviu de grande estímulo para isso”.

Corroborando com essa opinião, a professora Leila diz que “[...] a partir disso, os professores tinham um compromisso de refletir sobre as práticas educacionais que estavam aplicando”⁶³.

As mudanças de práticas educacionais acabaram exigindo essas reflexões por parte dos professores e, em alguns casos, gerou resistência justamente por se sugerir mudanças em práticas de ensino estabelecidas. A professora Adriana relatou sua impressão de como estava o ambiente na EMBAP antes do período de modificações, em que parecia haver certa comodidade com o tipo de ensino oferecido. Para Adriana, “[...] não havia uma visão maior do que era educação musical de forma coletiva”.

Com os cursos oferecidos à implementação das teorias de Swanwick, começaram a debater-se disciplinas como filosofia da educação, sociologia da educação musical, etc.⁶⁴ Dessa forma, a professora Adriana relata que se surpreendeu por estar reproduzindo um modelo que ela mesma considerou

⁶³ O momento de reflexão dos professores referente às suas práticas também é relatado de forma análoga por Swanwick (1979), na Inglaterra, como desdobramento das mudanças sociais e da necessidade de se inserir a educação musical na realidade contemporânea.

⁶⁴ Esse fenômeno pode ser um desdobramento da bibliografia de Swanwick (1979, 2003, 2014), que perpassa todos esses temas e traz diferentes questões sobre educação musical que emergem quando se está consciente da complexidade do fazer musical.

antiquado para o estudo do piano. Segundo a professora, “[...] isso tirou os professores da zona de conforto”.

Sobre a transição de um tipo de ensino estabelecido para o inovador, os relatos deixam transparecer que, antes da reestruturação, havia a possibilidade de que a EMBAP estivesse vivendo uma fase de estagnação. A problemática apontada aqui não diz respeito a qual tipo de pedagogia era melhor ou pior, considerando uma moderna e outra arcaica, mas a forma como se pensava e se planejava uma aula de música. Segundo a professora Adriana, “[...] não havia uma filosofia que embasasse o trabalho prático”. Alguns professores ensinavam sem uma sustentação teórica sólida e os conteúdos eram transmitidos dentro de uma tradição, baseada na experiência do dia a dia ou repassando o que tinha sido aprendido na época de estudante. Essa percepção só teria ocorrido com mais vigor a partir de palestras apresentadas na EMBAP.

Esse foi um momento delicado à instituição. O ensino da EMBAP sempre foi considerado de qualidade, então não haveria um motivo sólido para uma mudança significativa na parte pedagógica da instituição. Essa relação dos professores com as novas ideias fez com que o clima de tensão entre alguns professores perdurasse por mais tempo.

A tensão presente nesse momento na EMBAP pode ser um reflexo direto das suas transformações paradigmáticas, sendo praticamente um desdobramento natural delas. Kuhn explica esse fenômeno dissertando que “[...] a proliferação de articulações concorrentes, a disposição de tentar qualquer coisa, a expressão de descontentamento explícito, o recurso à filosofia e ao debate sobre os fundamentos são sintomas de uma transição [...]” (KUHN, 2013, p. 179). No processo de decantação de todas essas atividades, as modificações surgem e transformam o panorama paradigmático do contexto no qual essas mudanças ocorrem.

Uma das primeiras modificações práticas adotadas na EMBAP foi a mudança do nome das “aulas teóricas” para “aulas de educação coletiva”, refletindo novas concepções, pois o professor não trabalhava mais exclusivamente a teoria musical, mas a parte prática também. A professora Simone relata que “[...] esse modelo causou estranhamento inclusive para os pais, pela falta do uso de livro ou apostila”.

Esses materiais não eram mais usados, pois as aulas passaram a ter um caráter mais holístico, como sugere Swanwick (2003). A aula passaria a abranger

não só teorias, mas exemplos práticos. A professora Simone deixa claro que “[...] esses materiais tradicionais ainda contribuem muito, mas no período eles foram deixados um pouco para poder se trabalhar com uma maior maleabilidade dos conteúdos”.

Simone continua seu relato afirmando que:

O fato de a instituição sair de uma pedagogia tradicional de ensino musical para uma nova dinâmica se mostrou complexo inclusive para as crianças. Os estudantes demonstraram uma certa dificuldade em entender inclusive que aquelas novas propostas eram tão sérias quanto as antigas, e também visavam o seu aprendizado, só que de uma forma diferente, não sendo feitas com conteúdos rigidamente impostos. A falta do uso de livros tradicionais de educação musical ajuda a ter essa sensação de falta de sistematização, até mesmo por parte dos professores.

Posteriormente, cada professor teve a iniciativa de elaborar algum tipo de apostila. Outro problema foi que alguns professores de instrumento também não teriam entendido a proposta de agregar uma parte teórica à aula prática, pois estavam habituados com uma aula que tinha como objetivo primordial o aprimoramento técnico da execução musical⁶⁵.

Além da suposta desorganização dos conteúdos, um dos motivos da resistência aos conteúdos aconteceu porque havia a sensação de desconforto de alguns professores com o fato de um docente de outra instituição interferir no sistema da instituição, que já tinha uma forte tradição, mudando uma metodologia já estabelecida de ensino. Isso teria causado uma forte antipatia pela professora convidada.

A resistência não vinha apenas dos professores contrários à implantação das novas práticas. Mesmo os professores que aceitavam e apoiavam as mudanças, muitas vezes, tinham dificuldade em assimilar as novas informações. Segundo a professora Leila, “[...] as novas práticas causaram estranheza para os professores, que ainda não sabiam lidar com os novos parâmetros propostos por Swanwick”.

É importante ressaltar que a parte metodológica foi uma prioridade, mas não o único motivo para a reestruturação dos cursos ofertados no PIEM. Como explicado anteriormente, o curso estava dividido em duas partes, a musicalização, que atendia

⁶⁵ Foi exposto anteriormente, no segundo capítulo, que Swanwick (1979) sugere uma hierarquização dos objetivos musicais, não deixando dúvidas de que, apesar de incentivar um tipo de ensino menos rígido ou engessado, a sistematização de uma aula de música deve ser cuidadosa e planejada.

crianças dos seis aos onze anos, e posteriormente seguiam os estudos no curso intermediário, que ia dos onze anos até os dezessete.

Quando o estudante avançava para o curso intermediário e entrava na adolescência, havia forte tendência de queda de rendimento. Segundo a professora Adriana, “[...] esse fenômeno acontecia em todos os instrumentos”. Os relatos das outras professoras seguem a mesma descrição, tendo sido um problema comum na EMBAP. As causas desse fenômeno poderiam ser diversas, entre as quais, o aumento da diversidade dos interesses dos jovens na fase de adolescência, justamente no período em que a dificuldade dos repertórios musicais trabalhados no curso aumentava significativamente e exigia uma carga de dedicação de estudo do instrumento ainda maior.

Isso trazia problemas, como o alto índice de evasão, além da queda de rendimento do estudante. Eram comuns os casos de estudantes que continuavam nos cursos contra a própria vontade, por iniciativa dos pais, que “forçavam” seus filhos a seguirem os estudos musicais pelo menos até terminarem o período escolar.

Para amenizar esses problemas, o curso passou a ser dividido em “formação musical”, em que a criança ingressava com seis anos e se formava com doze, e “avançado”, em que os testes eram feitos para qualquer estudante com idade acima de doze anos. Se o estudante tivesse a intenção de seguir na EMBAP depois de terminar o curso de formação musical, teria que fazer outra prova de admissão. Todavia, para se ingressar no curso avançado, não havia uma faixa etária máxima estabelecida. Então, estudantes de aproximadamente doze anos tinham que disputar vagas com estudantes de, por exemplo, mais de dezoito anos, que praticamente já tinham nível para entrar nos cursos de graduação, mas que ingressavam no PIEM para prepararem-se para o vestibular.

O problema da evasão e da queda de rendimento parecia ter sido sanado de maneira satisfatória, mas criou uma lacuna. A reestruturação do PIEM trouxe um problema não só teórico, mas administrativo. A EMBAP sempre teve a função de formar os jovens músicos que mais tarde poderiam ingressar na instituição, oferecendo não só o ensino superior, mas um ensino de educação musical de qualidade à comunidade. Entre estudantes que se formavam no curso de “formação musical”, poucos tinham condições de disputar vagas para o curso avançado em igualdade de condições com estudantes bem mais velhos.

Depois de funcionar nesse sistema por alguns anos, houve uma mudança de caráter administrativo e o curso foi dividido em “formação musical I, II e III”. O curso de formação musical I tem duração de cinco anos e a criança ingressa com sete anos de idade, sendo a vaga disponibilizada de acordo com a ordem de chegada para a matrícula. O curso de formação musical II tem três anos de duração e é uma continuidade do curso anterior. A entrada do estudante acontece entre nove e doze anos e o estudante já deve ter um conhecimento prévio musical, pois, nesse caso, já existe um processo seletivo para o ingresso. No curso de formação avançado III, o ingresso acontece a partir dos treze anos, com duração de três anos, servindo como um curso pré-vestibular para os interessados em ingressar nos cursos de graduação da instituição (EMBAP, 2015).

Com essa nova formatação, a instituição voltou a oferecer a oportunidade de a comunidade ter um acesso mais justo ao ingresso na EMBAP, cumprindo o papel de um curso de extensão, já que fortaleceu o vínculo institucional com a comunidade na qual está inserida, além de dar prosseguimento à forte tradição de formação de jovens talentos que ocuparão as futuras vagas nos cursos superiores.

Outro problema referente especificamente ao período da reestruturação da extensão foi a falta de recursos financeiros para terminar o trabalho já iniciado. Reuniões com os professores que participavam da reestruturação foram convocadas para debaterem quais as possibilidades para levantar recursos para pagar a professora responsável pela consultoria e elaboração do referencial teórico. Uma das ideias foi a reativação da Associação de Pais e Professores, com a finalidade de gerar uma fonte financeira para o pagamento da professora Liane.

A solução para essa situação foi a mobilização particular dos professores, levantando o recurso financeiro para pagar a professora convidada. Alguns professores contribuíram voluntariamente e, dessa forma, puderam terminar a elaboração do referencial acadêmico.

Depois desse período conturbado de adaptação às mudanças, foi percebido que questões como os critérios de avaliação e as considerações sobre a elaboração de atividades apresentadas nos livros de Swanwick foram realmente apropriadas para o contexto do PIEM. Em contrapartida, Leila descreve que:

Alguns professores de instrumento continuaram relutantes, pois não queriam trabalhar com os novos elementos. Era sabido que alguns

professores de instrumento têm a predileção por trabalhar as questões referentes à execução musical, não tendo a expectativa de aplicar atividades de improvisação, por exemplo.

Por esse motivo, o referencial acadêmico foi imprescindível, pois, além de explicar as propostas educacionais de Swanwick, mostrava caminhos de como poderiam ser utilizados na EMBAP.

Outro auxílio que os professores interessados em adotar as novas práticas tiveram foi a colaboração mútua, para que o desenvolvimento das atividades correspondesse às expectativas criadas sobre as novas propostas que começaram a ser utilizadas. A professora Leila lembra que “[...] no início, os próprios professores mais experientes, que já tinham tido algum contato anterior com os trabalhos do Swanwick, orientavam os outros no sentido de elaborarem atividades mais simples, para depois acrescentar mais elementos”.

Como recorda ainda a professora Leila, algumas atividades propostas por Swanwick já eram aplicadas na EMBAP, mas com a fundamentação teórica oferecida, por exemplo, pelo *C(L)A(S)P*, os professores sentiram-se muito mais seguros e embasados para elaborarem mais atividades. Segundo a professora, “[...] a própria abordagem dos exercícios muda, possibilitando tarefas mais abrangentes, que abarcam mais elementos musicais e possibilitam uma maior participação”.

Uma das grandes dificuldades encontradas pelos professores até então era o fato de que o movimento literário referente à educação musical era escasso. A professora Helena descreveu as dificuldades que os professores tinham em conseguir livros de educadores específicos da área de música e, quando conseguiam, estavam na língua original em que foi escrito, como inglês ou alemão. Isso demandava um grande trabalho de tradução e adaptação das atividades à realidade das aulas na EMBAP.

Esse era mais um dos motivos que, anteriormente à reformulação dos cursos do PIEM, já levava alguns professores a promoverem debates e reflexões sobre os conteúdos dos cursos. Muitas atividades eram praticamente criadas por elas, que procuravam propiciar materiais que estivessem alinhados à possibilidade de se aplicar com as crianças na sua realidade. Segundo a professora Helena, o objetivo principal ainda era desenvolver a capacidade de execução musical e técnica do estudante, mas de forma lúdica, o que já era um significativo diferencial no período.

Uma consideração geral no depoimento das professoras foi o impacto da teoria de Swanwick (2003), de que a aula de música deveria ser musical em todas as suas fases. A professora Adriana sintetiza essa reflexão ao dizer que “[...] é muito comum a aula cair apenas em questões técnicas da música, sem dar oportunidade para o estudante dar vazão para poder se expressar musicalmente”.

Um desdobramento impactante desse período na EMBAP foi que, estimulados pelas mudanças e reflexões proporcionadas pelos cursos e debates, muitos professores tiveram a iniciativa de dar sequência a sua formação continuada, aprofundando-se ainda mais nas questões referentes à educação musical.

Uma parte dos professores realizou pesquisas cujas teorias de Swanwick eram o tema, levando esses conhecimentos ainda mais depurados para a EMBAP, além de fortalecerem a instituição com um quadro de docentes mais graduados academicamente, qualificando o perfil da formação dos professores da instituição.

A importância dessas pesquisas estava na oportunidade de observar-se na prática como se aplicar os novos conhecimentos e como os estudantes reagiam a esses conteúdos diferenciados. Já em 2001, uma pesquisa surgiu a partir do resultado de um questionário elaborado para os estudantes do PIEM no período da elaboração do referencial acadêmico. Esse questionário mostrou que diversos estudantes tinham atividades musicais fora da instituição, tocando em conjuntos musicais em igrejas, bandas de *rock*, entre outras. Com esses dados, surgiu a ideia de pesquisar se havia diferença no desenvolvimento musical dos estudantes que também realizavam atividades musicais em outros espaços, além da EMBAP. Segundo a professora Leila, “[...] foi a partir dessa pesquisa que me aprofundi efetivamente na bibliografia do Swanwick [...]”, ou seja, depois de todo o trabalho com os cursos e com a elaboração do referencial teórico, a assimilação definitiva das teorias de Swanwick aconteceria com a sua aplicação na prática, na realidade do dia a dia da EMBAP.

Os professores da EMBAP, comprometidos com as novas práticas, buscavam diferentes maneiras para aprimorarem seus conhecimentos. A professora Leila relatou as oportunidades de estar pessoalmente com Swanwick. Em 2001, a professora participou de um congresso com a participação de Swanwick. Em 2002, Swanwick visita a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e a professora teve a oportunidade de ter uma reunião com ele para esclarecer algumas

dúvidas sobre a Teoria Espiral. Depois, participou de uma mesa-redonda, na qual diversos professores apresentaram suas pesquisas.

No mesmo período, outros professores já estavam usando os modelos de Swanwick na EMBAP, entre eles a professora Simone, que utilizava a Teoria Espiral como base no processo de avaliação dos estudantes, também elaborando uma pesquisa sobre o tema.

Um evento marcante para as professoras durante esse período de transição entre as práticas educacionais aconteceu em 2004. Swanwick vem para o Brasil e visita a EMBAP, numa iniciativa conjunta das três instituições que ofereciam curso de licenciatura em música em Curitiba (EMBAP, UFPR e a Faculdade de Artes do Paraná). Além da visita, Swanwick foi convidado a participar de uma discussão coletiva, na qual a professora Leila relata que “[...] compareceram cerca de 12 professores, tendo a oportunidade de esclarecer questões e tirar dúvidas”.

A partir de meados de 2004, a influência dos modelos educacionais propostos por Swanwick começam a ganhar força em outros cursos da EMBAP e deixaram de estar ligados exclusivamente às atividades do PIEM.

Do ponto de vista histórico, essa fase caracteriza o momento no qual as novas concepções são apropriadas, tornando-se, no seio da instituição, o fenômeno que Chartier classifica como determinações “[...] sociais, institucionais, e culturais [...]” (CHARTIER, 1990, p. 26). Historicamente, foi nesse momento que as teorias de Swanwick se propagaram de maneira a impossibilitar um retrocesso, uma volta a práticas unilaterais de educação musical, e as apropriações dos professores sobre as concepções de Swanwick se enraizaram na prática docente da EMBAP.

3.3 A DISSEMINAÇÃO DAS TEORIAS DE SWANWICK NA EMBAP E AS REPRESENTAÇÕES NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR MUSICAL

Com a consolidação dos modelos educacionais de Swanwick nos cursos do PIEM, o início dos estudos de suas teorias no curso de Licenciatura em Música não demorou a acontecer.

Alguns professores de instrumento já lecionavam para alunos tanto do PIEM como das graduações (licenciatura e bacharel), mas a maioria dos professores das matérias teóricas do PIEM aplicava aulas exclusivamente nessa área. Foi a partir de

2004 que um fenômeno interessante começou a ocorrer. À medida que os professores mais antigos das matérias teóricas da graduação foram aposentando-se, as professoras do PIEM foram sendo chamadas para lecionarem no curso de licenciatura.

Uma mudança na matriz curricular do curso de licenciatura, em 2009, impulsionou a prática dos modelos de Swanwick. Segundo a professora Leila, era possível observar que, na elaboração das ementas, a formação dos professores exerceu influência no conteúdo das matérias oferecidas. Um exemplo foi a nova matéria chamada “Teoria do Desenvolvimento Musical II e modelo *C(L)A(S)P*”. O título da disciplina e todo seu conteúdo contido na ementa remetia especialmente ao ensino do modelo *C(L)A(S)P*.

Complementando o relato desse período de mudança da matriz curricular da licenciatura, a professora Leila lembra que “[...] quem organizou essa ementa já tinha a intenção de que as teorias de Swanwick fossem trabalhadas com mais profundidade. Era possível observar que cada matéria estava alinhada com a formação de determinado professor, que foi designado para lecionar esse conteúdo”.

Alguns professores de instrumento que já trabalhavam nos cursos de musicalização e graduação iniciaram a aplicação dos modelos de Swanwick desde o início da sua implementação na EMBAP, mesmo nas aulas específicas de instrumento. Mas segundo relatou a professora Adriana, a licenciatura foi um espaço no qual se tinha maior liberdade para trabalhar com novos conteúdos musicais. Como a professora expôs, “[...] no bacharelado a mentalidade sempre foi mais fechada para inovações”.

Para a professora Leila, a importância de trabalhar-se com os modelos de Swanwick na licenciatura está no seu conteúdo teórico, ou seja, nas considerações que o autor faz sobre a necessidade de aplicar-se uma proposta de ensino com envolvimento por parte dos estudantes, na importância de possuir-se instrumentos de avaliação das atividades sugeridas e de ser capaz de elaborar um tipo de hierarquização de objetivos de acordo com cada atividade elaborada. Em suma, a importância está na capacidade de embasar teoricamente o futuro professor de música, para que esteja preparado para os mais diversos contextos educacionais em que a aula de música acontece nos dias atuais.

É interessante trazer também as considerações da professora Adriana sobre a importância de se ensinar os modelos educacionais de Swanwick no curso de Licenciatura em Música, aplicados ao ensino de um instrumento musical. Segundo a professora, saber lidar com questões como a elaboração de atividades de composição e apreciação musical é fundamental nos dias atuais, em que o ensino musical precisa ser multifacetado. Mesmo para um professor formado como instrumentista, conhecer e apropriar-se desses parâmetros de educação musical são importantes, pois permitem maior abrangência e possibilidades de oferecer uma aula consistente, não só do ponto de vista quantitativo dos conteúdos, mas também qualitativo.

No início das novas práticas na licenciatura, é relatado pela professora Helena que os estudantes também demonstravam alguma resistência. O fato de serem propostas atividades como improvisação musical era motivo para haver alguma estranheza, por exemplo. Mas com o desenrolar das aulas, os estudantes adaptavam-se e muitos passavam a mostrar uma legítima preferência por essas abordagens. A professora relata que atualmente os estudantes reagem melhor às novas teorias desde o início das aulas. Uma das razões pode ser a inclusão de outras matérias na matriz curricular da licenciatura, o que contribui para a maior assimilação desses modelos.

Trabalhando o processo de assimilação, o estudante tem a contextualização do seu objeto de estudo está como ele está inserido na atividade, o que propicia um entendimento mais amplo e profundo.

Outros casos relatados são de estudantes que até compreendem e gostam dessas teorias, mas por demandar um trabalho de elaboração, reflexão e aplicação mais ativo por parte do professor, preferem utilizar os modelos clássicos. Durante as aulas no curso de licenciatura, os estudantes até conseguem elaborar trabalhos utilizando, por exemplo, o modelo *C(L)A(S)P*, mas parece não se convencerem efetivamente de que esse sistema funciona para a sua abordagem educacional.

Sobre as possibilidades de serem utilizados os modelos educacionais propostos por Swanwick, a professora Helena relata o trabalho de estudantes do curso de Licenciatura em Música da EMBAP. Esses modelos educacionais não são utilizados apenas nos cursos do PIEM, mas também no projeto “Música no Bairro”. Esse é um projeto de extensão no qual alguns estudantes de licenciatura da EMBAP

atuam como professores contratados, por meio de editais do governo estadual ou em cumprimento da disciplina de estágio supervisionado. A sede do projeto é localizada no bairro do Bonfim, na periferia do município de Almirante Tamandaré, e trabalha especificamente com crianças em situação de vulnerabilidade, com contato constante com episódios de violência, tráfico de drogas, assédio e miséria.

A oportunidade de professores e estudantes da EMBAP trabalharem com esse modelo em um contexto tão distante do encontrado na instituição oferece uma medida de quão abrangentes podem ser as teorias educacionais de Swanwick. A professora Helena descreve que mesmo em atividades triviais, como a formação da fila para o lanche, ou na saída das aulas, encontra crianças cantando as músicas aprendidas durante as aulas, muito diferente das músicas que as crianças têm contato no seu contexto social.

Mesmo em uma realidade na qual se trabalha com crianças com problemas de ordem comportamentais e cognitivos, na maioria dos casos, devido à exposição a um cenário de fome ou violência, as atividades embasadas nas propostas de Swanwick mostram ser mais adequadas a essa realidade. A flexibilidade dos meios de transmissão dos conhecimentos musicais com o objetivo de uma adaptação especial para esse projeto exemplifica as possibilidades de abordagem dessas teorias.

A professora Helena confirma que os professores formados ou que estão em processo de formação na EMBAP, com esse embasamento e que optam por utilizá-lo, têm mostrado significativa capacidade de aplicação desses conhecimentos, além de estarem mais ligados aos meios tecnológicos, que possibilitam diversas opções de informações sobre exemplos e atividades. O fato de formar professores com um sólido embasamento nessas teorias mostra que, mesmo em momentos de pressão, como as dificuldades de trabalhar em cenários de pobreza ou falta de estrutura, esses professores continuam praticando a “filosofia” educacional proposta por Swanwick.

A professora Helena comenta que em um contexto complexo e carente, uma abordagem de educação musical baseada em um sistema mais rígido ou descontextualizada dificilmente poderia render tantos frutos quanto essas abordagens utilizadas pelos estudantes e professores da EMBAP.

Esses relatos mostram o quanto abrangentes e profundas são as propostas dos modelos educacionais de Swanwick e como podem alcançar espaços de educação que, até então, para outros modelos, poderia ser inviável. Esses exemplos mostram a importância de trabalhar-se com essas concepções na formação dos professores de música, que na realidade atual são desafiados a lecionarem nos mais diversificados espaços.

Essa mudança paradigmática da EMBAP vai ao encontro das necessidades dos novos professores de música, que devem estar preparados para administrar as novas tendências e necessidades dos alunos relativos à aula de música, com os novos desafios lançados pelos estudantes e pela sociedade. Com a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996) e com o crescimento da prática musical em outros espaços, como projetos sociais, é necessário preparar o futuro professor de música para oferecer um ensino musical de qualidade, em diferentes contextos.

Ao mesmo tempo, os professores devem ter consciência e domínio das concepções teóricas e práticas das propostas educacionais musicais que se propõem trabalhar. O professor tem um papel de pensador ativo e crítico de seu contexto educativo, avaliando o seu desempenho e o desempenho e assimilação dos alunos em relação ao modelo de ensino proposto. É recomendável que o professor saiba administrar essas funções sem perder o objetivo da educação musical, que é de transcender o universo musical imediato do aluno, apresentando-o diante de manifestações musicais de diversas épocas e sociedades (EMBAP, 2000).

Depois de todas essas iniciativas de conhecer com mais profundidade todos os aspectos envolvidos nos modelos educacionais propostos por Swanwick, o resultado não poderia ser outro senão o aumento da confiança dos professores da EMBAP no potencial educativo que eles proporcionariam. Leila diz que “[...] o modelo *C(L)A(S)P* nos deixou mais conscientes do que é central ao fazer musical [...]”.

Nesse ponto do relato histórico, as construções dessas novas apropriações das teorias educacionais de Swanwick estavam consolidadas para os professores que adotaram esses modelos como referenciais de educação musical. O estudo em profundidade, os debates e a experiência de aplicar-se os modelos estimulou a criação de uma “constelação de símbolos”, da qual emergem os valores das novas

práticas e apropriações de educação musical. Fazendo uso dos conceitos de Chartier para a interpretação desse fenômeno histórico, foi nesse processo que emergiu o universo de símbolos que estabelecem as novas representações, criadas pelas relações entre professores, estudantes e a instituição (CHARTIER, 2007).

Sobre a experiência individual de aplicar uma nova filosofia, a professora Adriana relata que precisou atualizar-se com as novas pedagogias mais modernas para o ensino instrumental. Ela mesmo admitiu que sua própria forma de ensino estava ficando antiquada. Então, a partir dos cursos, baseou-se na teoria espiral e procurou aplicar nos estudantes, para perceber em que estágio eles se encontravam e, assim, desenvolver o melhor sistema para elevar o grau de desenvolvimento deles. A transferência da aula de música do foco exclusivo na prática do instrumento para uma aula que fosse mais prazerosa do ponto de vista estético e musical “[...] foi o ponto onde o Swanwick me atingiu especificamente [...]”, relata a professora Adriana.

Como citado anteriormente no segundo capítulo, sem oportunizar essas sensações, o estudante pode ficar preso a um nível inicial ou superficial de conhecimento e relação com a música, pois suas preocupações de desenvolvimento estão ligadas apenas à parte técnica, como postura, dedilhado, respiração, etc. (SWANWICK, 1979).

Adriana corrobora a visão de Swanwick (1979) quando diz que “[...] não importa o quão simples possa ser uma música ou exercício, mas o fazer musical deve estar sempre presente”.

Dessa forma, essa perspectiva está absolutamente alinhada à ideia de Swanwick (1979) de que todas as nuances e elementos sonoros e musicais podem ser trabalhados em qualquer idade, desde que o conteúdo seja elaborado e transmitido de forma adequada e visando o desenvolvimento integral do estudante. Como a professora Adriana complementa, “[...] se você vai ensinar um ritmo para uma criança, ensine o ritmo já com o balanço certo, com o movimento certo, com a inflexão certa. Isso já é fazer música musicalmente. E muitas vezes a aula de música se limita a um ensino apenas cerebral”.

É possível constatar a grande utilidade que as teorias de Swanwick proporcionam como ferramenta de análise para identificar o nível no qual se

encontra e, a partir desse ponto, procurar as atividades mais adequadas para o seu desenvolvimento⁶⁶.

Para Leila, a identificação dessas fases e “[...] do desenvolvimento musical está muito ligada ao aprendizado do instrumento, pois na prática instrumental, o reconhecimento se torna muito mais fácil”.

Os professores que se apropriaram dos modelos de Swanwick passaram a respeitar o nível de desenvolvimento dos estudantes e conduzir o aluno por meio desses níveis, de forma a transmitir os conteúdos de forma mais abrangente e não se limitando a informações prontas, mas buscando expandir as possibilidades de maneiras de ensinar. Sobre essa busca de novas possibilidades, Adriana expõe que começou “[...] a ler mais livros sobre o ensino do piano, ver a literatura que estava disponível, mais moderna sobre o ensino do piano, que hoje em dia é vastíssima”. Outro fato interessante é que as mudanças nas práticas logo começaram a ser sentidas inclusive nas provas e apresentações em recitais, nas quais as composições dos estudantes e novos repertórios foram sendo apresentados em público.

Esse é o flagrante de um dos benefícios das práticas adotadas, o que possibilitou a abertura para se trabalhar e ouvir todos os tipos de música. A partir disso, a professora Adriana relata que a sensação passou a ser de que “[...] você tem sim permissão para gostar de todos os gêneros e estilos”.

Com todos esses novos estímulos, o estudante pode sentir-se motivado a desenvolver-se ativamente com a música, alcançando o objetivo de proporcionar e desfrutar de uma experiência estética, como Swanwick (1979) sugere.

Diversos temas e debates ainda instigam as professoras, como o fato de a professora Leila acreditar que a tradução dos livros de Swanwick ainda irá auxiliar muito na continuidade da disseminação de ideias, mas tendo a consciência de que nem todos os professores gostam desses novos modelos.

Já a professora Simone reflete sobre a possibilidade de aprofundar-se na questão de que as teorias de Swanwick podem ser um tipo de consequência resultante das pedagogias de educação musical que surgiram na primeira metade do século XX. Segundo a professora, “[...] alguns conceitos já se encontravam nas pedagogias de Orff e Dalcrose, por exemplo”.

⁶⁶ O modelo utilizado para esse fim é a Teoria do Desenvolvimento Musical, citada no segundo capítulo.

A professora Leila traz a questão da influência social e das atividades musicais atuais, entrando numa linha sociológica da educação. A professora reforça que, nesse sentido, a EMBAP está comprometida não só com o desenvolvimento musical, mas com um desenvolvimento equilibrado em todas as áreas do estudante de música.

Uma curiosidade levantada pela professora Simone é a questão dos novos fenômenos tecnológicos que também estão se inserindo no contexto da educação musical. Um exemplo citado foi “[...] a força que a informática tem com os estudantes hoje em dia”. Influenciados por esse novo contexto de informações em grande quantidade e velocidade, é necessário estar atento às novas necessidades pedagógicas.

A tecnologia é um exemplo de novos dados da realidade que exemplificam as transformações do mundo. Para a educação musical dar conta desses novos dados, uma mudança paradigmática foi necessária. No processo para estabelecer-se e disseminar-se um novo paradigma, “[...] o número de experiências, instrumentos, artigos e livros baseados no paradigma multiplicar-se-á gradualmente” (KUHN, 2013, p. 259). Será dos resultados dessa série de estudos e das dinâmicas de aprofundamento dos temas baseados nos novos paradigmas que irão emergir os avanços de determinado campo de estudo. Para a educação musical, essa pode ser uma sentença igualmente válida, principalmente no relato da sucessão de acontecimentos no seio da EMBAP.

Sobre como as práticas educacionais de Swanwick vêm transformando a instituição nos últimos anos, a professora Adriana relata que o impacto na vida de cada indivíduo foi muito profundo, pois transformou a maneira de pensar a prática de ensino de cada professor.

O fato de professores incentivarem os estudantes a fazer composições utilizando técnicas musicais aprendidas em sala de aula, ou ensinando acordes diferentes, com músicas de compositores brasileiros, são acontecimentos totalmente novos na história da EMBAP e segundo a professora Adriana, são “[...] concepções de ensino musical que até então jamais seriam privilegiadas numa instituição de tradição tão grande na música erudita”.

Obviamente esse fato não pode confundir-se com um caráter permissivo, que contempla que qualquer tipo de música seja utilizado para a prática educacional,

mas é notória uma mudança no juízo de valor de muitos professores. Tanto os professores quanto a instituição ficaram muito mais abertos para trabalhar outros repertórios e gêneros, deixando o estudante mais à vontade, com uma linguagem que contenha um significado verdadeiro para sua realidade e consciência.

No caso da pesquisa sobre a influência de Swanwick na EMBAP, as descrições de como suas teorias começaram a fazer parte da instituição e como refletiram na formação dos estudantes de licenciatura foram os eventos principais, mas desdobramentos importantes surgiram desses acontecimentos.

Um dos mais profundos desdobramentos que todo esse processo de reestruturação trouxe para a EMBAP foi destacado pela professora Adriana. Foi o fato de que a partir da reformulação, os próprios professores sentiram a necessidade de crescimento, de desenvolver seus estudos, de aprimorar seus conhecimentos, de ingressar em cursos de mestrado e doutorado, transformando radicalmente o perfil do corpo docente da instituição.

Para a professora Adriana, “[...] essa conscientização da necessidade de os professores continuarem estudando e se qualificando transforma os rumos de uma instituição de ensino”.

A necessidade da formação continuada existe em todos os seguimentos, mas na EMBAP essa conscientização mudou o nível de qualificação dos professores se comparado ao nível anterior à reformulação. Essa foi uma iniciativa que não refletiu nenhuma política educacional ou estímulo externo, mesmo com a Lei 5.540/68 trazendo considerações sobre a necessidade da formação continuada dos professores. No caso específico da EMBAP, existiu apenas a intenção de alguns professores em expandir seus conhecimentos e se aprofundarem nas concepções educacionais de Swanwick.

A professora Simone expôs que o número de professores que tinham acesso a um curso de pós-graduação e interessavam-se pela pesquisa era limitado e que se tratava de “[...] uma escolha totalmente pessoal, ou seja, não havia nenhum tipo de cobrança ou estímulo para o professor desenvolver pesquisas e continuar estudando”.

Isso serviu para tirar os professores de uma suposta “zona de conforto”, que foi absolutamente positivo para proporcionar um significativo crescimento para a instituição, que hoje integra um campus.

Sobre o crescimento da instituição com as novas práticas, a professora Simone destacou que o movimento de união dos professores possibilitou a troca de um grande número de ideias e os colegas percebiam que os outros professores estavam trabalhando e se aprimorando. A integração dos conteúdos e dos problemas comuns foi absolutamente fundamental. O caráter coletivo desses movimentos ofereceu a oportunidade de espaço para todos que quisessem acrescentar algo, mesmo com alguns docentes arredios às novas concepções.

Sobre os professores contrários, a professora Simone relata que “[...] muitos professores mantiveram sua posição tradicional, e outros partiram para pedagogias mais modernas, incluindo Swanwick. O importante foi a possibilidade de abertura que a implementação das novas teorias possibilitou”.

Sempre foi destacada pelas professoras a conscientização de diversos temas que as transformações em que a EMBAP esteve mergulhada trouxeram. Entre eles pode-se destacar a autocrítica dos professores, que refletiram sobre o que precisava ser melhorado e abriram-se a novos conteúdos que, em alguns casos, eram totalmente desconhecidos.

Outra reflexão é sobre a percepção de como a área de educação e *performance* na música estão interligadas e são dependentes uma da outra. Para Adriana, “[...] todo esse movimento de reestruturação possibilitou uma maior conversa entre as partes práticas e teóricas da escola”.

A professora Leila lamenta que o modelo espiral ainda não seja totalmente privilegiado pelos colegas. Esse “resíduo” de resistência ainda pode existir por motivos culturais. Segundo Swanwick, “[...] entre as diversas culturas que formam nossa sociedade e dentro das subculturas de escolas e faculdades, há outras questões, além das musicais, a serem negociadas” (SWANWICK, 2014, p. 121).

Todavia, para Leila, a teoria já está tão assimilada que quando avalia determinada atividade, automaticamente já percebe em que nível de desenvolvimento o estudante está. Essa consideração aproxima-se da professora Simone quando esta relata que “[...] mesmo em outros cursos e outras matérias, os conteúdos são transmitidos naturalmente inspirados no Swanwick, às vezes sem perceber, pois aquilo se incorpora nas suas práticas”.

Talvez o tema mais delicado à conscientização dos professores na instituição tenha sido reconhecer a importância de intervenções externas, trazendo novas

informações. A possibilidade de intercâmbio com os professores doutores de outras instituições, como da UFRGS, possibilitou ampliar o campo de visão referente à educação musical na EMBAP.

Mas um diferencial destaca a EMBAP de outras instituições no que se refere a práticas inovadoras. Segundo a professora Adriana, “[...] o nosso modelo não existe em nenhum outro lugar”. Mesmo em instituições como na UFRGS, de onde veio boa parte dos professores, inclusive a responsável pela elaboração da reestruturação, não se conseguiu implementar um curso com tamanha profundidade em práticas modernas de ensino musical.

Em alguns casos, as teorias de Swanwick são trabalhadas de maneiras diferentes e assimiladas de formas distintas. Todos esses fenômenos passaram a fazer parte não só da história, mas da própria identidade da EMBAP e a partir de toda essa transformação, a influência das teorias educacionais de Swanwick fez-se presente nos diferentes cursos e disciplinas. No curso de Licenciatura em Música, essa presença acontece de maneira explícita, fundamentando a formação dos futuros professores de música.

Sobre a avaliação dos desdobramentos dessas práticas, as professoras participantes da pesquisa são unânimes em dizer que ainda não é possível tal empreendimento, pois as mudanças são constantes, mas institucionalmente é inegável o avanço que essas iniciativas proporcionaram para a EMBAP e para os professores que se dedicaram a essa causa.

Nesse capítulo, foi articulado, dentro do relato histórico sobre as influências de Swanwick na EMBAP, suas teorias e os valores objetivos e subjetivos que adquiriram dentro da instituição. Os relatos das professoras mostraram que a gradativa adoção aos modelos educacionais de Swanwick, mais do que um avanço propriamente, foi uma fase na qual se abriu a oportunidade de se trazer novas concepções educacionais para a instituição, ou de surgimento de novos paradigmas. Com isso, as ideias de Swanwick ganharam um valor simbólico e representaram a modernização dos métodos que os professores faziam uso em suas práticas, sendo apropriadas de maneiras distintas, mas com um valor significativo, a saber, a evolução da educação musical na EMBAP. Buscar um relato histórico dando ênfase aos valores simbólicos dos indivíduos que atuaram nessas descrições é o objetivo de uma pesquisa histórica dessa natureza.

Daí a importância de estar-se atento às subjetividades dos indivíduos na descrição desses acontecimentos. As significações produzidas (consciente ou inconscientemente) pelos indivíduos que fornecem um relato histórico podem ser similares em diversos pontos. Todavia, no registro e elaboração desses depoimentos, é possibilitada a construção de uma teia de informações das quais emergem percepções distintas que proporcionam uma grande riqueza de informações sobre os fatos ocorridos. É importante destacar a relação dos conceitos elaborados por Chartier (1990) sobre os significados pessoais de um acontecimento histórico aos fenômenos descritos na EMBAP. Na presente pesquisa, esses conceitos vieram a imbricar-se com o debate sobre mudanças paradigmáticas de Kuhn (2013) e com as teorias de Swanwick para a educação musical.

Os desdobramentos que, em parte, tiveram impulsão por iniciativa particular de um grupo de professores encontraram no campo da História Cultural as ferramentas ideais para serem demonstradas de forma mais rica em elementos descritivos, aprofundando-se sobre os fenômenos ocorridos na EMBAP, com o início dos estudos e a aplicação das teorias educacionais de Keith Swanwick, até a consolidação dessas concepções no curso de formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de analisar o processo de influência das teorias educacionais de Keith Swanwick na Escola de Música e Belas Artes do Paraná, a presente pesquisa relatou o percurso de suas concepções na instituição.

Para isso, o trabalho trouxe uma contextualização histórica da EMBAP e do educador musical Keith Swanwick. No primeiro capítulo, foi apresentada uma breve leitura histórica da educação musical no Brasil e como ela refletiu em eventos sociais e políticos do país. Com essa descrição, foram relatados o processo de criação da EMBAP e os esforços para a abertura e o reconhecimento oficial do seu curso de Licenciatura em Música, em 1973.

A EMBAP surgiu com a intencionalidade de ser um centro de alta cultura artística, contando, no seu primeiro quadro docente, com os principais artistas e intelectuais que viviam em Curitiba no período. Formar o indivíduo para a erudição artística tornou-se um paradigma norteador na EMBAP, que fez a instituição tornar-se referência na formação de músicos e artistas plásticos.

Construindo essa teia de relações entre a educação musical e a história do Brasil, foi possível elaborar um quadro mais claro e abrangente sobre os caminhos educacionais percorridos pela EMBAP. Essa construção foi fundamental para se compreender a importância das transformações que ocorreram na instituição em meados dos anos 2000, com a disseminação das teorias educacionais de Swanwick.

O segundo capítulo apresentou o educador Keith Swanwick, sua bibliografia, seus modelos educacionais e quais os elementos ali contidos que desencadearam o início das mudanças na EMBAP.

Ao fazer a descrição dos modelos educacionais de Swanwick, foi possível trazer um estudo mais profundo sobre o principal conceito que o autor designou para a educação musical, a experiência estética. Para isso, a abordagem de diferentes estudiosos do campo da filosofia estética contribuiu para o debate sobre o que seria uma experiência estética, como a música pode proporcionar esse “estado” e quais as suas relações e possibilidades com a educação musical. Por meio do debate entre os autores citados e o próprio Swanwick, observa-se não só importância e a força da música em proporcionar uma experiência estética, mas sua ampla possibilidade de contribuição para a educação musical.

A educação musical, além de formar os futuros intérpretes e ser um meio auxiliar de desenvolvimento cognitivo, consolidou-se como uma teoria de aquisição de conhecimento, a qual, com grande potencial de aprofundamento epistemológico, pode gerar prolíficos frutos para a educação e a cultura.

Depois de construir um quadro de reflexão sobre a história da EMBAP, Keith Swanwick e a educação musical, o terceiro capítulo mergulhou na história das transformações ocorridas na Escola de Música e Belas Artes do Paraná. As mudanças tiveram início com os cursos de pós-graduação em Educação Musical, influenciando alguns professores da instituição a adotarem novas concepções de ensino.

A história oral foi a técnica utilizada para realizar as entrevistas com as docentes que participaram do processo de implementação e desenvolvimento das teorias educacionais de Swanwick na EMBAP, apontando também as transformações e tensões dessa iniciativa na instituição.

Como resposta à principal questão norteadora da pesquisa está a descrição de como ocorreu o processo de influência das teorias educacionais de Keith Swanwick na Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Nos cursos de especialização em educação musical oferecidos na EMBAP, a partir de 1995, entre as novas concepções educacionais que foram abordadas, estavam os modelos educacionais propostos por Swanwick que, gradativamente, foram adotados pelos professores. Como resultado decorrente do progressivo processo de influência que esses modelos alcançaram na EMBAP, no ano de 2000, foi elaborado o “Referencial Acadêmico e Administrativo do Programa de Extensão em Música da Escola de Música e Belas Artes do Paraná”. Esse documento, redigido com a assessoria da professora Liane Hentschske, docente da UFRGS, veio a ser a fundamentação teórica metodológica para o PIEM. O relato sobre o início da aplicação dos modelos educacionais de Swanwick na EMBAP também responde a um dos questionamentos levantados no início do trabalho.

A presente pesquisa também se debruçou sobre a problemática de como os modelos educacionais de Swanwick passaram a ser aplicados e posteriormente serem a base da iniciação musical nos cursos de extensão e uma importante teoria abordada e debatida no curso de Licenciatura em Música da EMBAP. A influência das concepções educacionais de Swanwick, em um primeiro momento, ficou restrita

ao PIEM, pois havia maior liberdade para a adoção dessas novas ideias, com poucas iniciativas de utilização em outros cursos da instituição, embora essas iniciativas não fossem inexistentes. Todavia, com a aposentadoria ou a mudança de alguns professores do curso de Licenciatura em Música, as professoras do PIEM foram convidadas a assumir essas vagas e trazer os modelos educacionais de Swanwick para o curso de formação de professores, abrindo um campo ainda maior de debate, pesquisa e aplicação dessas atividades.

Como foi mostrado no decorrer na dissertação, alguns professores da instituição continuaram relutantes em adotar os novos modelos, mesmo que de forma parcial, por diferentes motivos. Ainda assim, a mudança paradigmática à qual a EMBAP foi submetida trouxe significativos resultados, dentro e fora da instituição.

Apesar de uma parte dos professores da instituição não ter adotado as concepções educacionais de Swanwick, pode-se afirmar que esses modelos estão consolidados na EMBAP, principalmente, nos cursos do PIEM e no curso de Licenciatura em Música, o que impacta diretamente na formação dos futuros professores de música. Esse dado responde ao questionamento sobre a abordagem dos modelos educacionais de Swanwick na EMBAP e se suas concepções educacionais continuam exercendo influência na EMBAP, mostrando que elas continuam não só em vigor, mas em constante processo de desenvolvimento.

A partir dessas considerações, que respondem ao principal problema da pesquisa, outros quatro fenômenos emergiram de forma pungente no presente estudo. O primeiro é que depois da primeira iniciativa oficial de implantação das teorias de Swanwick, em 2000, elas passaram e ainda passam por constantes modificações e aperfeiçoamentos, com o objetivo de proporcionarem um ensino musical de qualidade e inserido nos novos paradigmas propostos na instituição. O trabalho reflexivo sobre as atividades no PIEM são constantes e explicitam que a mudança paradigmática ocorrida na EMBAP em meados de 2000 não foi um evento isolado e preso a um período restrito, mas foi o início de um processo que continua ativo, agregando um paradigma moderno, sem deixar de lado as qualidades e tradições que fizeram da EMBAP uma referência no ensino musical no país.

O segundo fenômeno a ser destacado é o fato de que a partir da entrada dos professores do PIEM no curso de Licenciatura em Música, as novas teorias também

passaram a impactar diretamente na formação dos futuros professores, preparando os egressos para o cenário educativo musical contemporâneo.

No passado, a perspectiva de um egresso graduado em uma licenciatura em música era seguir a carreira acadêmica, lecionar em alguma escola de música e ou ser professor particular. Esse panorama mudou com a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de ensino fundamental, abrindo um novo campo de atuação, além de avançar em espaços alternativos de educação, como projetos sociais. Os modelos educacionais de Swanwick permitem que os novos egressos possuam maior “repertório” de possibilidades didáticas, sendo mais flexíveis e aptos a trabalharem em todos os espaços de educação musical.

O terceiro fenômeno a ser destacado foi a importância da mudança paradigmática para o corpo docente da EMBAP. Com o início dos cursos de pós-graduação e com as inovações e transformações que eles estimularam, alguns professores motivaram-se, por iniciativa pessoal, a dar sequência a sua formação continuada. O significativo contato com as concepções educacionais de Swanwick despertou alguns professores para a importância não só dos saberes necessários a uma aula de música, mas a um conhecimento profundo, capaz de torná-los reflexivos e críticos, sempre buscando o aperfeiçoamento de suas propostas. Essa iniciativa individual de alguns professores não impactou somente em suas vidas e nas suas práticas em sala de aula, mas também refletiu na EMBAP como instituição.

A qualificação acadêmica do quadro de docentes atualmente é distinta do quadro anterior ao início dos cursos de pós-graduação na instituição. Essa evolução do quadro docente, com inúmeros doutores e mestres, é de grande importância para os objetivos atuais e para o futuro da EMBAP. Porém, não se deve perder de vista que o início dessa evolução da qualificação do corpo docente da escola e a conscientização da necessidade de se investir na formação continuada foi um desdobramento das transformações paradigmáticas proporcionadas pelas concepções educacionais de Swanwick.

É nesse sentido que se torna importante destacar a importância de Keith Swanwick não só como educador musical, mas com um estudioso que propõe fazer da música uma fonte de conhecimento e é isso que se pode observar na EMBAP, uma vez que professores tiveram suas percepções expandidas pela busca de aperfeiçoamento por meio de uma formação continuada.

Durante o percurso de elaboração da pesquisa, foram encontradas algumas dificuldades e limitações. Uma delas foi o fato de que nem todos os professores que participaram de todo o processo de transformações e mudanças paradigmáticas puderam ou se interessaram em participar das entrevistas. Embora a pesquisa contenha relatos de quatro dos docentes mais ativamente participantes de todo o processo, pontos de vista diferentes ou complementares poderiam ter sido mostrados.

Outra limitação foi o número relativamente escasso de documentos oficiais encontrados na instituição. A documentação que possibilitou a descrição da fundação da EMBAP e, posteriormente, a abertura do curso de Licenciatura em Música, foi encontrada em trabalhos acadêmicos de outras instituições ou no acervo do Arquivo Público do Paraná.

Nesse sentido, contar com as entrevistas das professoras possibilitou enriquecer o trabalho, sem as quais a quantidade de informações coletadas e a profundidade que o estudo alcançaria seriam prejudicadas. A falta de documentos preservados sobre a instituição pode ser um fator de dificuldade para futuras pesquisas que tenham a história da EMBAP como tema principal.

Sobre a contribuição para futuras pesquisas, o relato histórico presente nesse estudo abriu diferentes cenários sobre a EMBAP e a educação musical. Entre os temas que podem ser abordados está a possibilidade de se estudar com maior profundidade questões referentes ao processo de desenvolvimento do curso de Licenciatura em Música desde a sua fundação.

A presente pesquisa procurou trazer à luz o processo de abertura e reconhecimento oficial do curso de formação de professores na EMBAP e as influências políticas, sociais e econômicas que perpassaram não só a educação musical na EMBAP, mas no Brasil. Questões como quem foram os responsáveis pela elaboração dos primeiros conteúdos disciplinares do curso, quais seus objetivos, quais foram as suas influências, o perfil dos estudantes que procuram esse curso e qual o perfil do egresso são alguns questionamentos significativos que emergem a partir de um estudo ainda mais detalhado sobre o curso de Licenciatura em Música da EMBAP.

Sobre a EMBAP, em um âmbito geral, um fenômeno que merece um estudo mais agudo é sobre o crônico problema em se estabelecer uma sede própria que atenda às necessidades da instituição.

Como foi relatado no primeiro capítulo da pesquisa, a EMBAP foi fundada ainda sem sede, que só foi concedida posteriormente à sua fundação. Contudo, no momento de elaboração dessa pesquisa, a EMBAP ainda não possuía uma sede própria, em decorrência de uma série de problemas estruturais e políticos.

Outro tema que pode merecer uma análise sensível é o processo de transformação da EMBAP em UNESPAR. Esse tipo de transformação demanda grandes processos de mudanças, principalmente administrativas. Estudá-las e conhecer seus desdobramentos, estimular o debate e oferecer um relato histórico sobre esse acontecimento também podem ser fontes de estudo de significativa importância.

Sobre Swanwick e suas concepções para a educação musical, a pesquisa apontou que além de desenvolver parâmetros e modelos que buscam embasar teoricamente as atividades de educação musical, Swanwick elabora uma sólida relação entre essas concepções e o objetivo principal para o processo educativo musical, a experiência estética. Ao proporcionar uma experiência estética por meio de uma atividade musical, está sendo possibilitada, também, a expansão das potencialidades intelectuais e emocionais de todos os participantes.

Quando Swanwick associa a música com a estética, ou a ciência da percepção sensível (por meio dos sentidos) e aprofunda-se sobre os significados que são construídos com base nessas percepções, é aberta uma grande oportunidade de se expandir os horizontes na educação musical.

No campo da psicologia, são encontrados diversos materiais sobre a relação entre a música, sua percepção e o estímulo e desenvolvimento das faculdades cognitivas. Contudo, o estudo da estética e sua relação com a música e suas significações podem remontar ao estudo histórico, buscando os pensadores e períodos históricos nos quais a música e a educação musical tiveram destaque no processo educacional. Outra possibilidade é o aprofundamento do estudo das relações e contribuições dos autores diretamente citados por Swanwick, que trazem uma riqueza ainda maior às suas concepções educacionais e artísticas.

Por fim, faz-se necessário destacar também as possibilidades de pesquisas referentes aos desdobramentos ocasionados por todas as transformações relatadas na EMBAP. Entre os possíveis temas, seria de significativa relevância pesquisas que trouxessem à luz a continuidade das práticas das teorias educacionais de Swanwick na EMBAP. Não só isso, mas também seu desenvolvimento e os resultados que essas práticas têm proporcionado, além do estudo sobre a perspectiva futura de abordagem dessas práticas, levando em conta se estão sendo relevantes ou dão sinais de estarem ultrapassadas.

Para o autor da pesquisa, estudar todos esses temas abordados na pesquisa, objetivando um relato histórico, possibilitou a percepção da importância da música não só no âmbito educacional ou artístico, mas sua profunda relação com o ser humano.

Esse trabalho procurou mostrar que a música não serve apenas como objeto contemplativo e que a educação musical não é responsável apenas pela formação do indivíduo que cria esse objeto. A música, nessa pesquisa, é apresentada como um valor humano, ou seja, é algo ligado à essência existencial humana que, em determinados momentos, reflete uma conjuntura social e ou política.

Do ponto de vista educacional, a elaboração desse estudo mostrou a importância de se procurar um leque maior de possibilidades para se trabalhar com a educação musical, com mais elementos e perspectivas. Quando o autor da pesquisa iniciou seus estudos musicais, o foco principal era a formação do intérprete, ou do virtuose. Mesmo quando se iniciava o estudo musical com uma idade um pouco mais avançada, ou não se iniciando adequadamente o manuseio de um instrumento musical, o objetivo maior era formar um músico capaz de executar o repertório escrito para seu instrumento musical.

Porém, sob uma nova perspectiva, a maior importância dá-se na formação de um ser humano musicalizado. Em muitos casos, o interessado em iniciar seus estudos musicais não tem o intuito de ser um concertista, mas objetiva, por meio da música, ter acesso a mais um meio de adquirir conhecimento, um conhecimento cultural, histórico, enfim, multidisciplinar.

Esse foi o caso particular do autor da pesquisa, para o qual a música tornou-se uma ponte para diferentes campos do conhecimento e é essa ideia que a pesquisa se propõe a compartilhar.

A elaboração desse trabalho proporcionou a condução de um processo que permitiu estruturar o conhecimento adquirido e amalgamá-lo ao conhecimento musical. O conhecimento musical acumulado em anos de experiência como músico e professor fez ressoar de maneira muito mais forte os conhecimentos históricos e pedagógicos que foram sendo somados na elaboração da pesquisa. Foi como se a cada nova informação refletisse “o som” de determinado período, ou “o som” de determinada época.

O termo “o som” refere-se ao contexto social e cultural de uma época que, na civilização ocidental, sempre acaba refletido de alguma forma por meio da música. Conhecer “o som” de um determinado período histórico, mais do que saber alguma informação técnica sobre a música, é mergulhar em um mar de significados. Todo compositor, mesmo na criação de uma obra musical que conte uma história fantasiosa, é influenciado pela perspectiva de leitura do seu mundo, do seu tempo.

Conhecer “os sons” de diferentes épocas é um convite a deixarmos de ser “pessoas do nosso tempo” para sermos “pessoas de todos os tempos”. Um indivíduo que procura transcender os conhecimentos de sua existência limitada temporalmente para apreender e refletir séculos de conhecimento humano já produzido e sistematizado é alguém que pode perpetuar o melhor que o ser humano já construiu para as próximas gerações.

Essa foi a importância de se trazer o conceito de paradigmas para a pesquisa, destacando que não se tratam apenas de fenômenos que sucedem, mas que coexistem e se interpenetram, fazendo com que, nesse processo, surjam novos paradigmas.

É como fruto desse processo que emergem os paradigmas atuais da educação musical, tendo na figura de Keith Swanwick um dos mais respeitáveis representantes. Esse novo paradigma possibilita que estudantes dos mais variados perfis e com diferentes faixas etárias possam assimilar a importância da música e associá-los à sua realidade e aos seus conhecimentos já adquiridos. A partir desse contato, o estudante estará apto a assimilar novas sonoridades e conceitos da linguagem musical.

O paradigma que Swanwick representa leva em conta que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem musical devem estar conscientizados dos objetivos e das concepções teóricas e práticas que estão sendo

propostas. O estudante é convidado a ter um constante papel reflexivo em seu processo educacional, estimulado a sempre desenvolver suas potencialidades e seu conhecimento por meio das atividades musicais.

Como consequência, torna-se necessário que o professor desenvolva a habilidade de administrar esses processos sem perder os objetivos da educação musical, entre eles, de transcender o universo musical e cultural imediato do estudante, abrindo um universo de manifestações musicais e culturais de diferentes períodos históricos. Para se alcançar essas perspectivas, pode fazer-se necessária a utilização de elementos das mais diversificadas abordagens educacionais, inclusive das mais tradicionais, desde que elas permitam o desenvolvimento integral dos envolvidos na prática musical.

Como desdobramentos dessas novas concepções de educação musical, pode-se incentivar a conscientização da importância da educação musical no desenvolvimento da convivência social, estimulando a percepção do estudante sobre o seu mundo e como ele está inserido nessa realidade. Isso auxiliará na formação de uma “identidade”, a qual será de grande importância na sequência do seu crescimento ético e de convívio social.

Nesse aspecto, a educação musical é um importante meio para se estimular a capacidade de se desenvolver conceitos como socialização, respeito mútuo, adaptação de cada indivíduo a diferentes culturas, construção da identidade coletiva e aplicação de regras de condutas éticas para o bom funcionamento das atividades. Esses conceitos são premissas fundamentais não só em atividades de educação musical, mas em todas as práticas educativas, tendo em vista o desenvolvimento integral do indivíduo.

Essas considerações levam-nos a um dos fatores mais importantes da educação musical, a oportunidade de, por meio dela, desenvolver intelectual e emocionalmente todo estudante que participa dessas atividades.

Com esse paradigma, a educação musical assumiu um compromisso inclusivo, devendo tornar-se acessível não só ao estudante que objetiva ser um músico profissional, mas também a jovens, crianças, bebês, idosos e adultos, com os benefícios da prática musical podendo irradiar para todos os interessados em suas práticas.

As reflexões durante o processo investigativo permitiram perceber que esse paradigma na educação musical deve incentivar a todos os envolvidos a desenvolverem uma concepção de educação musical dentro de uma perspectiva holística, na qual todos buscam expandir seus conhecimentos por meio da música. Pode-se considerar que todos os envolvidos nesse contexto de ensino e aprendizagem estão inseridos em um processo educacional mais próximo a uma abordagem significativa, vivenciando uma genuína “experiência estética” em todos os momentos de contato com a música.

Vivenciar uma experiência estética em uma atividade de educação musical é transcender as possibilidades que habitualmente buscamos. É elevar e estimular de forma significativa as percepções de todos os indivíduos que participam dessas atividades.

O estudo da disciplina estética apresentou um denso e grandioso estudo sobre a música e seus significados, abrindo a possibilidade de explorar diversos conceitos que se relacionam e podem embasar sua utilização na educação musical.

Do ponto de vista histórico, pode-se perceber vários desses conceitos presentes na Escola de Música e Belas Artes do Paraná, na qual novos paradigmas educacionais passaram a ser exercidos, buscando um processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e inclusivo.

Para o autor da pesquisa, esse é um dos mais fortes motivos pelos quais tantos pensadores importantes deram ênfase à música. Cada disciplina transmite o conhecimento de seus conteúdos, porém, na música, a transmissão do conhecimento abarca não só questões técnicas, mas a essência humana transcendendo o tempo, a razão, as regras estruturais para, valendo-se delas, nascer, viver e ser perceptível por meio dos sentidos. Uma vez compreendida, a música ressoará sempre no espírito desse indivíduo, assim como o conhecimento que ela transmitiu, seja ele histórico ou de uma sensação descoberta no momento em que se ouviu uma música.

A maneira como a música expressa a subjetividade humana abre diversos caminhos para a sua utilização em um ambiente educacional, fazendo com que ela não seja apenas uma atividade efêmera, mas o portal de entrada para diferentes áreas do saber.

A música, com todas as suas objetividades e subjetividades, é a trilha sonora de um dos maiores dramas da existência humana, o drama da luta em busca do conhecimento.

FONTES PRIMÁRIAS

Documentos

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Correspondência expedida. Escola de Música e Belas Artes do Paraná: 1972. In: Arquivo Público do Paraná. Pasta 196.

EMBAP. PIEM– **Programa Institucional de Extensão em Música** – informações gerais. Disponível em:
<http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/2014/prog_ext_17042014.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2015.

EMBAP. **Referencial acadêmico e administrativo**. Curitiba, 2000.

EMBAP. **Um pouco da história da Escola de Música e Belas Artes do Paraná**. Texto introdutório ao guia acadêmico da EMBAP publicado na gestão de Anna Maria Lacombe Feijó. Curitiba: EMBAP, 1993.

PARANÁ. Programa de disciplinas da Escola de Música e Belas Artes do Paraná: 1973. In: Arquivo Público do Paraná. Pasta 350.

PARANÁ. Relatório da Escola de Música e Belas Artes do Paraná: 1972. In: Arquivo Público do Paraná. Pasta 342.

PARANÁ. Superintendência de Ensino Superior. Correspondência recebida e expedida. Escola de Música e Belas Artes do Paraná: 1963. In: Arquivo Público do Paraná. Pasta 339.

PARANÁ. Superintendência de Ensino Superior. Correspondência recebida e expedida. Escola de Música e Belas Artes do Paraná: 1965. In: Arquivo Público do Paraná. Pasta 182.

PARANÁ. Superintendência de Ensino Superior. Correspondência recebida e expedida. Escola de Música e Belas Artes do Paraná: 1967. In: Arquivo Público do Paraná. Pasta 179.

PARANÁ. Superintendência de Ensino Superior. Correspondência recebida e expedida. Escola de Música e Belas Artes do Paraná: 1969. In: Arquivo Público do Paraná. Pasta 183.

Legislação

BRASIL. CNE. Parecer n. 28, de 17 de janeiro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**. 18 jan. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2014.

BRASIL. CNE/CES. Parecer n. 146, de 3 de abril de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. **Diário Oficial da União**. 3 abr. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

BRASIL. Decreto Lei 464/69, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 11 fev. 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0464.htm>. Acesso em: 8 fev. 2015.

BRASIL. Decreto Lei 464/69, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 11 fev. 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0464.htm Acessado em: 12 de fevereiro de 2015

BRASIL. Decreto Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 12 set. 1969. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-norma-pe.html>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

BRASIL. Decreto n. 11. 530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. **Diário Oficial da União**. 18. mar. 1915. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: 12 out. 2014.

BRASIL. Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**. 11 abr. 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-republicacao-82984-pe.html>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

BRASIL. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial da União**. 18 abr. 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-republicacao-141247-pe.html>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

BRASIL. Decreto n. 36.627, de 22 de dezembro de 1954. Concede reconhecimento aos cursos de Pintura, Escultura e Música, da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, mantida pelo Governo do Estado. **Diário Oficial da União**. 22 dez. 1954. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-36627-22-dezembro-1954-328744-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

BRASIL. Decreto n. 73.257, de 5 de dezembro de 1973. Concede reconhecimento ao curso de Licenciatura em Música da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, com sede na cidade de Curitiba, Estado do Paraná. **Diário Oficial da União**. 5 dez. 1973. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-73257-5-dezembro-1973-421844-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 out. 2014.

BRASIL. Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890. Aprova o regulamento da instrução primária e secundária no Distrito Federal. **Coleção de Leis do Brasil – 1890**. 8 nov. 1890. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm>. Acesso em: 1 out. 2014.

BRASIL. Decreto-Lei n. 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 11 fev. 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0464.htm>. Acesso em: 4 ago. 2014.

BRASIL. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 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. **Diário Oficial da União**. 18 ago. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 23 jan. 2015.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. 20 dez. 1961. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em: 7 set. 2014.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização do ensino superior e sua articulação com escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 28 nov. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540compilada.htm>. Acesso em: 13 ago. 2014.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 11 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm>. Acesso em: 23 set. 2014.

BRASIL. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 abr. 2014.

BRASIL. Resolução n. 2, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. **Diário**

Oficial da União. 8 mar. 2004. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

BRASIL. Resolução n. 23, de 23 de outubro de 1973. Fixa normas de estruturação ao curso de Licenciatura em Educação Artística: 1979. In: **Livro de Resoluções e Portarias do Conselho Federal de Educação nos anos de 1962 a 1978**. Brasília: MEC/CFE, 1979, p. 90-93.

PARANÁ. Lei n. 17.590, de 12 de junho de 2013. Altera os dispositivos que especifica da Lei n. 13.283, de 25 de outubro de 2001, alterada pela Lei n. 13.385, de 21 de dezembro de 2001, que integram em uma só autarquia, denominadas Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, as entidades de ensino que menciona, e adota outras providências. **Diário Oficial do Estado**. 12 jun. 2013. Disponível em: <<http://www.alep.pr.gov.br/web/baixarArquivo.php?id=27791&tipo=I>>. Acesso em: 2 maio 2015.

PARANÁ. Lei n. 259, de 3 de outubro de 1949. Súmula: cria, na Secretaria de Educação e Cultura, a Escola de Música e Belas Artes do Paraná, como instituto autônomo. **Diário Oficial do Estado**. 4 out. 1949. Disponível em: <<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=7>>. Acesso em: 3 abr. 2014.

PARANÁ. Projeto de Lei n. 144, de 4 de junho de 2013. Altera os dispositivos que especifica da Lei n. 13.283, de 25 de outubro de 2001, alterada pela Lei n. 13.385, de 21 de dezembro de 2001, que integram em uma só autarquia, denominadas Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, as entidades de ensino que menciona, e adota outras providências. **Diário Oficial do Estado**. 4 jun. 2013. Disponível em: <<http://www.alep.pr.gov.br/web/baixarArquivo.php?id=27791&tipo=I>>. Acesso em: 2 maio 2015.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ALBERTI, V. **Indivíduo e biografia na história oral**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2000.
- ALUCCI, R. R. et al. **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.
- ANDRADE, M. A. **Avaliação em execução musical**: estudo sobre critérios utilizados por regentes de grupos corais escolares. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2001.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2014.
- BAUMGARTEN, A. G. **Estética**: a lógica da arte e do poema. Tradução: Míriam Sutter Medeiros. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BERLIN, I. **As raízes do romantismo**. Tradução: Henry Hardy. São Paulo: Três Estrelas, 2015.
- BITTENCOURT, C. A. C. **Arte e educação**: um estudo sobre o caráter formativo da arte na Escola de Música e Belas Artes do Paraná. 2008. 217f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- BRANDÃO, H. **História viva de um ideal**: uma orquestra, uma família e uma profissão. Curitiba: Ed. do Autor, 1996.
- CARPEAUX, O. M. **O livro de ouro da história da música**: da idade média ao século XX. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.
- CARVALHO, E. V; ABREU JÚNIOR, L. M. Relações entre educação, higienismo, moral e patriotismo na i conferência nacional de educação (1927). **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. 45, p. 62-77, mar. de 2012. Acesso em: 15 fev. 2015.
- CASSIRER, E. **Linguagem e mito**. Tradução: J. Guinsburg e Míriam Schnaiderman. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- CERTEAU, M. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Algés: Difel, 1990.
- CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CHAVES, S. C. 22 por 1: o modernismo avaliado por Mário de Andrade. **Configurações da Crítica Cultural**, Alagoinhas n. 1, p. 9-22, jan./jun. de 2013.

CONSTANTINO, N. S. **Teoria da História e a reabilitação da oralidade: convergência de um processo.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

DEL BEN, L. **Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso.** 2001. 339f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DEL BEN, L. M. A utilização do modelo espiral de educacional brasileiro. **Revista Em Pauta**, Porto Alegre, n. 12/13, p. 35-45, nov. 1996/ abril 1997.

DEL BEN, L.; HENSCHKE, L. **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula.** São Paulo: Moderna, 2003.

DENARDI, C. **A formação inicial do professor de Música no Curso de Licenciatura em Música da EMBAP (1961-1996).** 2006. 135f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

ÉSTHER, A. B. Discursos e percursos identitários da universidade brasileira na primeira república (1889-1930). **Revista da História da Ideias.** Coimbra, v. 33, p. 1-32, 2012.

FALCON, F. J. C. História cultural e história da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 328-339, maio/ago. 2006.

FARIAS, D. R; AMARAL, L. M. S; SOARES, R. C. Bibliografia de Anísio Teixeira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 207-242, jan/dez. de 2001.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Revista Educar.** Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FÁVERO, M. L. A. **Universidade do Brasil.** Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2000.

FIALKOW, N.; HENTSCHEKE, L.; SANTOS, C. G. Avaliação da execução musical: relações entre as concepções e práticas adotadas por professores de piano. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 5, p. 21-29, set. 2000.

FIALKOW, N; HENTSCHEKE, L; SANTOS, C, G. Avaliação da execução musical: relações entre as concepções e práticas adotadas por professores de piano. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 5, p. 21-29, setembro de 2000.

FIGUEIREDO, S. F. L. A educação musical do século XX: os métodos tradicionais. In: ALUCCI, R.; JORDÃO, G.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M. **A música na escola.** São Paulo: Alucci e Associados Comunicações, 2012. Cap. 2, p. 85-87.

FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios**. Um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

FRANÇA, C. Engajando-se na conversação: considerações sobre a técnica e a compreensão musical. **Revista da ABEM**, n. 6, p. 35-40, 2001.

FRANÇA, C. O som e a forma, do gesto ao valor. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. **Ensino de música**: propostas para pensar e agir na sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 5-41.

FRANÇA, C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Revista Em Pauta**, v. 13, n. 21, p. 6-41, 2002.

FRISCH, M. H. A desindustrialização vista de baixo para cima e de dentro para fora: o desafio de se retratar a classe trabalhadora em palavras e imagens. In: FERREIRA, M. M.; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. **História oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000. Cap. 5, p. 167-178.

GROSSI, C. S. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 1, p. 49-58, setembro 2001.

HEGEL, G. W. F. **Cursos de estética**. Tradução: Marco Aurélio Werle. São Paulo: Edusp, 2001.

HEGEL, G. W. F. **Estética**. Tradução: Orlando Vitorino e Álvaro Ribeiro. Lisboa: Guimarães Editores, 1974.

HENSCHKE, L.; DEL BEN, L. **Ensino de Música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

HENTSCHKE, L. A adequação da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical. In: Fundamentos da Educação Musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 1, p. 47-70, maio 1993.

HENTSCHKE, L. A Utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de Avaliação da Apreciação musical. **Revista Em Pauta**, Porto Alegre, n. 9/10, p. 32-43, dez. 1994/abril 1995.

HENTSCHKE, L. Analogia entre o desenvolvimento musical e o desenvolvimento do jogo: uma análise crítica. **Revista Em Pauta**, Porto Alegre, n. 12/13, p. 17-34, 1996.

HORTA, J. S. B. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: regime autoritário e a educação no Brasil. Rio de Janeiro: UFPR, 1994.

JOUTARD, P. Desafios à história oral do século XXI. In: FERREIRA, M. M.; Fernandes, T. M.; Alberti, V. **História oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000. Cap. 2, p. 31-46.

KANT, I. **Crítica da faculdade do juízo**. Tradução: Valerio Rohden e Antonio Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

KANT, I. **Crítica da razão prática**. Tradução: Valerio Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. Tradução: Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

KATER, C. O que podemos esperar da educação musical em projetos sociais. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 10, p. 43-51, mar. 2004.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LANGER, S. K. **Filosofia em nova chave**. Tradução: Janete Meiches e J. Guinburg. São Paulo: Perspectiva, 1971.

LÈBRE, J. Iena: pós-kantismo e romantismo. In: PRADEAU, J. F. (Org.). **História da Filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2012. Cap. 34, p. 348-355.

LE MOS JÚNIOR, W. O ensino do canto orfeônico na escola secundária brasileira (décadas de 1930 e 1940). **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. 42, p. 279-295, jun. 2011.

LEYDESDORFF, S. Desafios do transculturalismo. In: FERREIRA, M. M.; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000. Cap. 2, p. 73-84.

LIMA, S. A. A educação profissional de música frente à LDB n. 9.9394/96. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, p. 5, p. 39-44, 2000.

LINHARES, T. **História econômica do mate**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1969.

MARIANI, S. Émile Jaques-Dalcrose: a música e o movimento. In: MATEIRO, I.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2001. p. 25-46.

MARTINS, W. **História da inteligência brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1977. v. 8.

MATEIRO, T. A formação universitária do professor de música e as políticas educacionais nas reformas curriculares. **Revista Educação**, Santa Maria, n. 2, v. 28, 2003. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/02/a2.htm>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011.

MEIHY, J. C. S. B. Desafios da história oral latino-americana: o Caso do Brasil. In: FERREIRA, M. M.; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000. Cap. 3, p. 85-98.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-150, mai/jun/jul/ago 2000.

MIGUEL, M. E. B. **A formação do professor e a organização do trabalho**. Curitiba: UFPR, 1997.

MONTI, E. M. G. Canto orfeônico: Villa-Lobos e as representações sociais do trabalho na era Vargas. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 79-90, jul/dez. 2008.

MORAES, M. C. M. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, n. 17-4, p. 291-321, maio/ago. 1992.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

PENNA, M. (Coord.). **É este o ensino de artes que queremos?** Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora Universitária/CCHLA/PPGE, 2001.

PESAVENTO, S. J. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. Tradução: Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973.

PIRES, N. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. **Revista da ABEM**, v. 9, p. 81-88, set. 2003.

POUPART, J. **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

PROSSER, E. S. **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 à Escola de Música e Belas Artes do Paraná**. Curitiba: Ed. Assembleia Legislativa do Paraná, 2004.

PROSSER, E. S. **Sociedade, arte e educação: a criação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (1948)**. 330f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2001.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. São Paulo: Ática, 1984.

REICHER, M. E. **Introdução à estética filosófica**. Tradução: Monika Ottermann. São Paulo: Loyola, 2001.

REIS, D. A. **Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à constituição de 1988**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

- RODERJAN, R. V.; RODERJAN, F. N. **Meio século de música em Curitiba:** contribuição para o estudo da música no Paraná. Curitiba: Editora Lítero-Técnica, 1967.
- SCHAEFER, R. M. **O ouvido pensante.** Tradução: Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.
- SCHILLING, K. **História das ideias sociais:** indivíduo – comunidade – sociedade. Tradução: Fausto Guimarães. Rio de Janeiro: Zahar, 1957.
- SCHOPENHAUER, A. **A Metafísica do belo.** Tradução: Jair Barbosa. São Paulo: Unesp, 2001.
- SCHWARZTEIN, D. Desafios da história oral latino-americana. In: FERREIRA, M. M.; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. **História oral:** desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000. Cap. 3, p. 99-104.
- SCRUTON, R. **Beleza.** Tradução: Hugo Langone. São Paulo: É Realizações, 2013.
- SCRUTON, R. **Coração devotado à morte:** o sexo e o sagrado em Tristão e Isolda de Wagner. Tradução: Pedro Sette-Câmara. São Paulo: É Realizações, 2010.
- SCRUTON, R. **Introdução à filosofia moderna:** de Descartes a Wittgenstein. Tradução: Alberto Oliva e Luis Alberto Cerqueira. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- SCRUTON, R. **The aesthetics of music.** Oxford: Clarendon Press, 1997.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.
- SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Revista Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.
- SILVA, F. P.; LACOMBE, A. J. **Villa-Lobos.** São Paulo: Três, 2001.
- SOUZA, J. et al. **Aprender e ensinar música no cotidiano.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- SUASSUNA, A. **Iniciação à estética.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.
- SWANWICK, K. **A basis for music education.** London: NFER, 1979.
- SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente.** Rio de Janeiro: Moderna, 2003.
- SWANWICK, K. **Musical Knowledge:** Intuition, Analysis and Music Education. London: Routledge, 1994.
- SWANWICK, K. **Music, mind and education.** London: Routledge, 1988.
- SWANWICK, K. **Música, mente e educação.** Tradução de Marcell Silva Steuernagel. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SWANWICK, K. **Teaching music musically**. London: Routledge, 1999.

THOMSON, A. Aos cinquenta anos: uma perspectiva internacional da história oral. In: FERREIRA, M. M.; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000. Cap. 2, p. 47-66.

VARELA, A. G.; DOMINGUES, H. M. B.; COIMBRA, C. A. A circulação internacional dos cientistas brasileiros nos primeiros anos do CNPq (1951-1955). **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 301-319, jul/dez. 2013.

VENANCIO, G. M. Roger Chartier (1945-). In: PARADA, M. (Org.). **Os historiadores clássicos da história**. Petrópolis: Vozes, 2014. Cap. 14, p. 291-301.

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto do Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul/set. 2013.

VIDAL, D. G. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 497-517.

VILLA-LOBOS, H. **Canto orfeônico**. v. 1. São Paulo/Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1976.

VILLA-LOBOS, H. **Guia prático para a educação artística e musical**. v. 1. 1°, 2° e 3° cadernos. Rio de Janeiro: ABM: Funarte, 2009.

WACHOWICZ, L. A. **A relação professor-estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez, 1984.

WACHOWICZ, R. C. **História do Paraná**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

WEICHSELBAUM, A. S. Análise das composições de alunos de escola de música: uma investigação sobre possíveis diferenças no desenvolvimento musical de alunos com perfis distintos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 9, p. 17-20, set. 2003.

WEICHSELBAUM, A. S. **Análise das composições de alunos de escola de música**: uma investigação sobre possíveis diferenças no desenvolvimento musical de aluno com perfis distintos. 259f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade do Rio de Janeiro, 2003.

WEILAND, R. L. **Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce**. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2006.

WEILAND, R. L; WEICHSELBAUM, A. S. **Ensino instrumental** – possíveis contribuições a partir do modelo C(L)A(S)P de Swanwick. São Paulo, outubro de 2008. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2008/113%20Renate%20W>

eiland%20&%20Anete%20Susana%20Weichselbaum.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2014.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo “Keith Swanwick: influência educacional na Escola de música e Belas Artes do Paraná” e que tem como objetivo analisar o processo de escolha, implantação e aplicação da pedagogia educacional do professor Keith Swanwick no curso de Licenciatura em Música da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Acreditamos que ela seja importante porque ter esse autor como principal referencial teórico em suas matérias de didática musical significou uma grande mudança de concepção na formação de professores nessa instituição.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A minha participação no referido estudo será de ceder entrevista gravada em áudio, na qual será relatado ao pesquisador uma descrição histórica do gradativo processo de influência de Keith Swanwick na Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como a oportunidade de registrar o depoimento de professores que estiveram presentes nas transformações descritas na Escola de Música e Belas Artes do Paraná, registrando também suas participações em todo esse processo ocorrido na instituição. Recebi, também que é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos como possibilidade de algum entrevistado se sentir pressionado ou constrangido com alguma questão levantada durante as entrevistas. Dos quais medidas serão tomadas para sua redução, tais como a entrevista ser realizada na casa do entrevistado, em dia horário e local a ser escolhido também pelo próprio participante.

SIGILO E PRIVACIDADE

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

AUTONOMIA

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, tais como transporte, alimentação entre outros, haverá ressarcimento dos valores gastos na forma seguinte: dinheiro ou depósito em conta corrente. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

CONTATO

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são o mestrando Tadeu Aparecido Malaquias e a orientadora Alboni Marisa D. P. Vieira, da PUCPR-Escola de Educação e Humanidades, e com eles poderei manter contato pelos telefones (041) 9956-6525 ou (041) 3049-7377.

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41) 3271-2292 entre segunda e sexta-feira das 08h00 as 17h30 ou pelo e-mail nep@pucpr.br.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Local, _____ de _____ de _____.

RÚBRICA DO SUJEITO DE PESQUISA

RÚBRICA DO PESQUISADOR

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

USO DE IMAGEM

Autorizo o uso de meu áudio para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a trabalhos acadêmicos como dissertação de mestrado e artigos para publicações em periódicos e congressos.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

RÚBRICA DO SUJEITO DE PESQUISA

RÚBRICA DO PESQUISADOR

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Keith Swanwick: Influência na Escola de Música e Belas Artes do Paraná

Pesquisador: Tadeu Aparecido Malaquias

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 46700215.5.0000.0020

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.214.727

Apresentação do Projeto:

Essa pesquisa será focada na história da escolha, implantação e aplicação do modelo educacional proposto por Keith Swanwick no curso de Licenciatura em Música da Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

No caso da presente pesquisa, os métodos e os procedimentos para a coleta de dados serão baseados em:

- pesquisa bibliográfica, onde serão consultados autores de diferentes áreas do conhecimento com o objetivo de explorar as possibilidades e fortalecer teoricamente a pesquisa proposta;
- pesquisa documental, através de leis, pareceres, resoluções, projeto pedagógico, atas e matrizes curriculares;
- história oral, buscando entrevistas gravadas com as professoras que participaram de forma mais ativa do processo de implementação dos novos modelos educacionais na instituição, trazendo dados significativos sobre o objeto de estudo, em pontos onde as fontes escritas se mostravam limitadas ou inexistentes, aumentando o leque de informações e interpretações da pesquisa

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155

Bairro: Prado Velho

CEP: 80.215-901

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3271-2103

Fax: (41)3271-2103

E-mail: nep@pucpr.br



Comitê de Ética
em Pesquisa da
PUCPR

ASSOCIAÇÃO PARANAENSE
DE CULTURA - PUCPR



Continuação do Parecer: 1.214.727

Analisar o processo de escolha, implantação e aplicação da pedagogia educacional do professor Keith Swanwick no curso de Licenciatura em Música da Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

Objetivo Secundário:

Os objetivos secundários serão:

Descrever como as práticas pedagógicas de Keith Swanwick passaram a ser aplicadas e posteriormente ser a base pedagógica do curso de Licenciatura em Música da Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

Expor quais os motivos para a mudança de modelo nesta instituição, deixando a pedagogia conservadora do ensino de música em segundo plano para introdução de um novo modelo de educação musical.

Analisar se as atividades aplicadas atualmente se enquadram nos conceitos educacionais desenvolvidos por Swanwick.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A possibilidade de algum entrevistado se sentir pressionado ou constrangido com alguma questão levantada durante as entrevistas.

Benefícios:

Sem benefícios imediatos ao participante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

sem comentários relevantes

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos considerados necessários à formalização do projeto foram anexados à Plataforma Brasil, a saber:

- descritivo do projeto
- folha de rosto
- TCLE

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155

Bairro: Prado Velho

CEP: 80.215-901

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3271-2103

Fax: (41)3271-2103

E-mail: nep@pucpr.br



Comitê de Ética
em Pesquisa da
PUCPR

ASSOCIAÇÃO PARANAENSE DE CULTURA - PUCPR



Continuação do Parecer: 1.214.727

- roteiro de entrevista

Recomendações:

sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Folha de Rosto	documento pesquisa puc.jpg	09/06/2015 17:34:31		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto original swanwick.docx	29/06/2015 22:44:00		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TECL corrigido.docx	07/08/2015 16:23:51		Aceito
Outros	roteirodeentrevista.docx	29/08/2015 11:23:35	Tadeu Aparecido Malaquias	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO 423423.pdf	29/08/2015 11:24:56		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 03 de Setembro de 2015

Assinado por:
NAIM AKEL FILHO
(Coordenador)

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155

Bairro: Prado Velho

CEP: 80.215-901

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3271-2103

Fax: (41)3271-2103

E-mail: nep@pucpr.br