

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO

CRISTIANE DENARDI

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MÚSICA NO
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA EMBAP
(1961- 1996)

CURITIBA
2006

CRISTIANE DENARDI

**A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MÚSICA NO
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA EMBAP
(1961- 1996)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa: História e Política da Educação, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Elisabeth Blanck Miguel.

CURITIBA

2006

DEDICATÓRIA

Sou o que sou por herança.
Herança não só genética, mas cultural.
Meu pai, Valter Denardi, *“in memoriam”*, era uma pessoa especial.
Dele aprendi a simplicidade e a alegria de viver.
Minha mãe, Aparecida Valderez Mantovani Denardi, é igualmente especial.
Dela aprendi a organização, o gosto pela arte e pela intelectualidade
subjacente à cultura.
De ambos aprendi o respeito a si próprio e ao próximo, o espírito de luta, a
superação das adversidades da vida, o aperfeiçoamento moral e espiritual, e
o auxílio material e financeiro.
Mais do que o reconhecimento, são exemplos e lembranças que se
eternizam.

AGRADECIMENTOS

Ninguém é nada sem alguém, e sempre há uma troca, de alguém para alguém. Acabado (?) o trabalho, percebi que recebi mais do que dei...

Agradeço ...

... à minha mãe, Aparecida Valderez Mantovani Denardi, incentivadora incansável e paciente em todas as etapas de minha vida, nesta em especial;

... à minha orientadora, Maria Elisabeth Blanck Miguel, pelas inacabadas conversas e troca de experiências, que nos tornaram mais humanas e profissionais;

... aos professores Peri Mesquida, Rosa Lydia Teixeira Corrêa e Darlene Barbosa Schützer pelas valiosas orientações acadêmicas, pessoais e profissionais durante o Mestrado, sempre repletas de paciência e estímulo ao avanço, ao próximo passo;

... ao meu irmão, Cláudio César Denardi, pela possibilidade do diálogo e no auxílio às tecnologias vigentes;

... aos meus guias espirituais, entre eles, meu pai, Valter Denardi, “*in memoriam*”, pela serenidade e coragem para lidar com as dificuldades e imperfeições pessoais.

De todos recebi “um algo a mais” e levo comigo. Sem todos vocês este trabalho não seria possível. Muito obrigada!

A Educação precisa ser um empreendimento coletivo e, para isso, precisamos estar dispostos a descobrir em conjunto a relação dos fatos cotidianos com a História. (Leila Leite Hernandez, Professora de História da África da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, 2006).

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo estudar o processo histórico da formação inicial do professor de Música no período de 1961 a 1996. Apresenta como instituição e população investigadas: a EMBAP e os atuais professores do Curso de Licenciatura em Música. Como ocorreu o processo histórico da formação inicial do professor de Música no período de 1961 a 1996, considerando-se as mudanças significativas da sociedade paranaense e nacional neste período, nas dimensões educacionais, políticas e culturais? Este é o problema do presente estudo. Para efetivar a investigação, o método utilizado foi a pesquisa documental, complementada com a técnica da entrevista semi-estruturada. A análise dos dados coletados é interpretada à luz da concepção histórico-crítica. O trabalho inicia-se com o estudo da legislação educacional e musical, e dos documentos do MEC pertinentes ao período histórico delimitado e ao objeto de estudo. O centro da discussão está na articulação entre as áreas da Educação e da Música. Em seguida, é realizada a investigação sobre como ocorreu o processo histórico da formação inicial do professor de Música. A análise interpretativa gira em torno da criação dos cursos de Licenciatura em Música e usa como contraponto os Conservatórios de Música e os Cursos de Bacharelado em Música. Também foram analisados, teoricamente, os currículos do Curso de Licenciatura em Música da EMBAP, complementados com a pesquisa de documentos da instituição e do Arquivo Público do Paraná. Após o estudo teórico, foi realizada a entrevista semi-estruturada com os atuais professores do Curso de Licenciatura em Música da EMBAP. Nas considerações finais, o problema de pesquisa é retomado e respondido, bem como os objetivos. A dissertação aponta na direção de algumas constatações e reflexões, que desembocam em sugestões e recomendações para futuras pesquisas.

Palavras – chave: Formação Inicial do Professor; Professor de Música; Curso de Licenciatura; Licenciatura em Música.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

EMBAP – Escola de Música e Belas Artes do Paraná

UFPR – Universidade Federal do Paraná

PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

MEC – Ministério de Educação e Cultura

RCNs – Referenciais Curriculares Nacionais

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONGs – Organizações Não-Governamentais

CEE – Comissão de Especialistas de Ensino

CNE – Conselho Nacional de Educação

CFE - Conselho Federal de Educação

ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio

Art. – Artigo

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES	5
RESUMO.....	5
1 INTRODUÇÃO.....	9
2 O CONTEXTO OFICIAL NA ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL E MUSICAL.....	22
2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61	22
2.2 Lei da Reforma Universitária Nº 5.540/68 e Lei do Ensino de 1º e 2º Graus nº 5.692/71.....	26
2.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96	34
2.4 Documentos do MEC: Referenciais Curriculares Nacionais (1997), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Música (2002)	42
3 A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MÚSICA	50
3.1 Os Conservatórios Musicais e os Cursos de Bacharelado em Música: Um Contraponto para os Cursos de Licenciatura em Música.....	50
3.2 O Currículo em Música	61
3.3 Análise dos Currículos do Curso de Licenciatura em Música da EMBAP	71
4 A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE MÚSICA SEGUNDO SEUS PRÓPRIOS TESTEMUNHOS	91
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS.....	119
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	126

DOCUMENTAÇÃO OFICIAL.....	128
ANEXOS	131

1 INTRODUÇÃO

Origina-se o presente trabalho do interesse e da preocupação em se compreender a trama das relações existentes na configuração do sistema educacional, em particular o musical, nos cursos de Licenciatura em Música, uma vez que a autora também atua profissionalmente como pianista (instrumentista) e professora de Música (aulas de piano, teclado e educação musical infantil). Esta pesquisa também é fruto do desejo de aprofundar o estudo efetivado na monografia “Quero ser professor de Música: uma escolha profissional”, do curso de Especialização em Educação Musical, realizado em 2001 na Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Naquela pesquisa, foi trabalhado um questionário com os alunos que estavam concluindo o curso de Licenciatura em Música na instituição, e as respostas obtidas instigaram a autora a continuar o estudo, mas sob a ótica do processo de construção histórica, na busca por entender como ocorreu a formação inicial do professor de Música. São estas as respostas obtidas nos questionários: maior interesse nas disciplinas musicais do que nas disciplinas pedagógicas e didáticas, busca de titulação para obtenção da inserção no mercado de trabalho, sugestões de inclusão de disciplinas musicais na grade curricular do curso (música popular brasileira), pretensão de continuar os estudos nas áreas de execução e produção musical (pós-graduação) e recomendações sobre o que pode ser melhorado no curso (reformulação do programa curricular e reciclagem e/ou atualização dos professores).

Sem dúvida, questões que conduzem à pesquisa.

Dessa forma, esta dissertação apresenta como **objeto de pesquisa** a formação inicial do professor de Música no período de 1961 a 1996, e para efetivá-

la tem como instituição e população pesquisadas a EMBAP – Escola de Música e Belas Artes do Paraná¹, e os atuais professores do Curso de Licenciatura em Música².

Por formação inicial do professor de Música, entende-se que seja aquela desenvolvida nos cursos superiores de Licenciatura em Música, com o objetivo de formar professores para atuar no ensino básico e médio. Assim, é a primeira formação que o professor de Música recebe na graduação. Essa posição ampara-se na LDBEN nº 9.394/96, em especial no capítulo que trata sobre a Educação Superior, que diferencia a formação inicial (na graduação) da formação continuada (na pós-graduação). No entanto, antes desta lei (1996), o termo utilizado era apenas Formação, tanto para a graduação quanto para a pós-graduação.

Em relação ao objeto de estudo, será exposto como este foi estruturando-se historicamente, embora haja pouca pesquisa nesta área, devido à carência de bibliografia, teses, dissertações e monografias, bem como materiais e documentos sistematizados, como poderá ser comprovado durante a exposição do resultado da pesquisa. Acredita-se que essa realidade revela a falta de pesquisa sobre a área de formação inicial do professor de Música no Brasil. E é este desejo, de registrar e ao mesmo tempo de produzir dados coletados de forma sistematizada,

¹ A EMBAP – Escola de Música e Belas Artes do Paraná, é um estabelecimento estadual de ensino fundado em 1948 e reconhecido pelo Conselho Federal de Educação desde 1954. Na área de Música, oferece os cursos de: Canto, Composição e Regência, Instrumentos Musicais e Licenciatura em Música. Este último curso habilita ao magistério de Música no 1º e 2º graus, podendo ainda, o formando, obter junto ao MEC, registro de professor nas seguintes disciplinas: Canto Coral, História da Arte e Linguagem e Estruturação Musical. É parte integrante do currículo uma carga horária em estágios obrigatórios (LDBEN nº 9.394/96) que é cumprida completamente em horário distinto daquele ocupado com a graduação. O campo de trabalho se amplia oferecendo oportunidade no setor de Iniciação Musical. (Documentação do Arquivo da EMBAP, década de 1990).

² Música, nesta grafia, refere-se a uma área de conhecimento sistematizado, ou ainda, a uma disciplina escolar específica; já escrita em outra grafia, como música, designa o termo de modo genérico.

que alavancou a realização desta pesquisa e que, ao mesmo tempo, também a justifica.

Como ocorreu o processo de formação inicial do professor de Música no período de 1961 a 1996, considerando-se as mudanças significativas da sociedade paranaense e nacional neste período, nas dimensões educacionais, políticas e culturais? **Esta questão é o problema deste estudo.** O mesmo também levantou outras questões secundárias: Como as instituições de Ensino Superior formaram os professores de Música nos Cursos de Licenciatura, frente às alterações nas legislações educacionais e musicais ocorridas nesse período? E os professores de Música que não tiveram formação superior em Música, que meios utilizavam para trabalhar?

A formação do professor em qualquer nível e/ou área vem, ao longo da História, constituindo-se em um ponto de estrangulamento do nosso sistema educacional. O assunto é polêmico e pode ser refletido sob vários enfoques. Para analisar esta questão, primeiramente situa-se a Educação Escolar, e em particular a Educação Musical, enquanto expressão cultural da sociedade paranaense e nacional, entendendo as mudanças que ocorreram nessa prática como fruto de uma determinada forma de pensar dessa sociedade.

Diante do que foi exposto, a **hipótese** formulada é que, se o professor de Música obteve em sua formação o conhecimento da trajetória filosófica e histórica de sua área de conhecimento – Educação Musical, ele foi capaz de aceitar, entender e atuar de forma crítica, consciente e transformadora em sua prática pedagógica. Frente à hipótese e aos questionamentos levantados, foi realizada uma retrospectiva histórica para compreensão do processo que fundamentou essa formação, à luz do estudo da legislação educacional e musical,

do currículo em Música, das fontes documentais dos Arquivos da EMBAP e do Arquivo Público do Paraná, e da literatura pertinente ao objeto de estudo, complementados por entrevistas semi-estruturadas com os atuais professores da EMBAP, no curso de Licenciatura em Música. É importante ressaltar que as incursões pela História da Educação no Brasil e no Paraná, por meio das **fontes** acima citadas e trabalhadas, ajuda a elucidar algumas questões de ordem teórica durante o decorrer do processo de investigação.

A pesquisa está norteada pelos seguintes objetivos: o **objetivo geral** desta investigação foi estudar o processo histórico da formação inicial do professor de Música no Curso de Licenciatura em Música na EMBAP no período de 1961 a 1996, tendo por referência a legislação educacional e musical, fontes documentais e literatura específica ao tema, considerando-se os processos sociais, econômicos, políticos e culturais da sociedade paranaense e brasileira no período.

Enquanto **objetivos específicos** buscou-se:

- analisar os currículos do Curso de Licenciatura em Música a partir da legislação (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 e nº 9.394/96, Lei da Reforma Universitária nº 5.540/68 e Lei do Ensino de 1º e 2º graus nº 5.692/71);
- comentar fontes documentais do MEC (Ministério de Educação e Cultura) que tratem sobre o tema, tais como: RCNs (Referenciais Curriculares Nacionais, 1998) e PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997);
- relatar os princípios norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores de Música (2002), em específico, os de Licenciatura;

- resgatar outras fontes documentais, no Arquivo Público do Paraná e no Arquivo da EMBAP, que tratem da formação inicial do professor de Música nos Cursos de Licenciatura em Música;
- compreender como ocorreu a formação inicial do professor de Música no Curso de Licenciatura em Música, tomando por referência os programas curriculares (disciplinas, ementas e carga horária) da EMBAP; e
- entrevistar os professores que atuam no Curso de Licenciatura em Música da EMBAP, a fim de colaborar no estudo aprofundado do tema, complementando os demais dados coletados e tratados.

A intenção de estudar a formação inicial do professor de Música licenciado pela EMBAP no período de 1961 a 1996, também se **justifica** pela necessidade de compreender como ocorreu essa formação, e entendendo que a dinâmica educacional deve ser compreendida com referência ao seu contexto sócio-cultural. No caso específico da Educação Musical, pode-se “ampliar essas considerações estabelecendo as articulações existentes entre Música, o seu ensino e a sociedade onde tudo isso ocorreu”. (FUKS, 1994, p.171)

E, ainda, situar, nesse contexto, a figura do professor de Música que, segundo Loureiro (2003, p. 77), “é capaz de reverter o atual quadro da Educação Musical nas escolas, bem como de conscientizar a sociedade sobre seu papel e valor”. Daí, entende-se a **relevância desta investigação**, para com as instituições de Ensino Superior, em especial, as de Música.

A construção histórica do tema auxilia no entendimento, e na conseqüente melhoria do processo de formação inicial do professor. Para Saviani (1999), é primordial entender a historicidade como um processo, o qual apresenta

uma base científica e outra filosófica, cabendo ao historiador ou pesquisador reconstruir esse movimento. A importância da atualidade da pesquisa está na concepção de que para se compreender o presente é preciso saber que ele se enraíza no passado e se projeta no futuro. Lefebvre, in Cardoso (1988, p. 83) afirma:

A História é ao mesmo tempo ciência do passado e ciência do presente: é a forma pela qual o historiador atua na sua época, na sua sociedade, e deve ajudar a explicar o social do presente (e assim, auxiliar a preparação do futuro). Isso significa que a escolha de temas de pesquisa histórica deve estar atenta às prioridades sociais do momento em que se vive.

No processo de articulação do presente com o passado, o pesquisador volta-se às suas raízes, ativa ou reativa a memória, distanciando-se de uma possível fragmentação, quando procura, na investigação científica, o elo entre esses dois tempos históricos da atividade humana, para além das análises “presentistas”, que o levariam apenas a ratificar o passado e glorificar o presente. (PIMENTEL, 2001)

A pesquisa historiográfica constitui-se em evidências coordenadas e interpretadas, exigindo do pesquisador o trabalho de suplantar sua própria contemporaneidade, sem deixar-se cair num historicismo que se traduz em anacronismo, numa interpretação errônea e distorcida do passado. Savioli et al. (1986, p. 2) afirmam o caráter social e histórico da produção de idéias e saberes científicos:

são representações da vida do ser humano, num dado momento de sua história, [...] o conhecimento não é fruto da atividade isolada do ser humano, ao contrário, tem um caráter coletivo, mesmo quando formulado ou difundido por um único homem. O homem vive em sociedade e é a partir desta vida que as idéias são criadas. A transmissão destas idéias, oralmente ou por escrito, permite acumular conhecimento.

Para efetivar esta investigação, o **método de pesquisa** escolhido é o documental, complementada com a **técnica** da entrevista semi-estruturada. Os dados coletados foram **interpretados à luz da concepção histórico-crítica**.

Segundo as diretrizes de Cardoso (1983 e 1988), a pesquisa documental consiste na busca, no levantamento e na catalogação de dados oriundos do processo científico denominado de documentação (...) (pesquisa documental em arquivos públicos, particulares e institucionais, e bibliográfica em fontes primária ou diretas em bibliotecas institucionais). A entrevista semi-estruturada, segue as orientações de Gil (1991), Ferrari (1982), Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (1986).

Na visão de Lüdke e André (1986, p. 38)

são denominados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação, e cuja análise documental busca identificar informações factuais nos mesmos, a partir de questões ou hipóteses.

A técnica citada apresenta as seguintes vantagens: é uma fonte “natural”, rica e estável, que oferece estabilidade aos resultados obtidos; apresenta baixo custo; requer investimento de tempo e atenção por parte do pesquisador para selecionar e interpretar as fontes e é uma técnica de pesquisa exploratória que indica problemas que devem ser melhor explorados por meio de outros métodos.

É conforme o objetivo da pesquisa que a análise documental pode se caracterizar como um instrumento complementar ou ser o principal meio de concretização do estudo, como é o caso da investigação historiográfica.

À luz de uma perspectiva histórica, a análise documental consiste num processo de codificação, interpretação e de inferências sobre as informações contidas nas publicações, desvelando seu conteúdo manifesto e latente. (PIMENTEL, 2001, p.191)

Quanto à natureza dos documentos, utilizou-se a produção teórica da área de Educação Superior e, em especial, da área de Música, nos cursos de Licenciatura, o que permitiu aprofundar os estudos e o entendimento sobre como ocorreu o processo de formação inicial do professor de Música. Além desses materiais, recorreu-se a documentos oficiais (legislações) que regulamentaram o

Ensino Superior e o Ensino de Música, bem como a formação inicial do docente, trazendo à luz concepções e contradições contidas nas propostas oficiais, e suas conseqüências para o ensino da Música nos mais diferentes níveis da Educação. A análise documental permitiu verificar e refletir, teoricamente, acerca dos problemas levantados neste estudo, de acordo com a perspectiva histórica, social e política vigente na época estudada.

A pesquisa apresentou **sérias limitações**, entre elas a exigüidade de publicações sobre o objeto de estudo, bem como a carência de documentos nas instituições pesquisadas (Arquivo da EMBAP e Arquivo Público do Paraná); e estes, quando existentes, se revelam de forma desorganizada e sem o tratamento de que necessitam para sua preservação histórica. Talvez esse seja o resultado da reduzida parcela de pesquisadores nessa área de conhecimento, bem como a ausência de estímulo e incentivo à pesquisa, em especial, na área de Música.

Para enriquecer e aprofundar a proposta levantada no problema de pesquisa, também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os professores que atuam no Curso de Licenciatura em Música da EMBAP. Estas desenrolaram-se a partir de um roteiro fixo de questões, que permitem à entrevistadora fazer adaptações adequadas ao contexto em estudo (Anexo 3).

Lüdke e André (1986) ressaltam que o uso da entrevista semi-estruturada possibilita: captação imediata e coerente das informações desejadas; aprofundamento dos pontos levantados; efetivação de correções e/ou esclarecimentos das questões levantadas; acesso a eventos passados, construídos historicamente na prática social; acesso a situações em que o pesquisador não pode estar presente, ou ainda, não está autorizado a participar; verificação transversal em

relação aos dados coletados utilizando outras técnicas e a coleta de dados acerca das crenças e conhecimentos dos indivíduos de uma sociedade.

Para Lüdke e André (1986) destacam-se as seguintes qualidades e habilidades do entrevistador: boa capacidade de comunicação verbal, paciência para ouvir atentamente e atenção à comunicação não-verbal por parte do entrevistado. No entanto, o uso dessa técnica exige alguns cuidados, tais como: consentimento do entrevistado para participar do trabalho científico, após a explicação simples e objetiva sobre o mesmo e na situação em específico (Anexo 2); respeito ao entrevistado, expresso por meio de local adequado e horário, ambos marcados previamente; garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante e informações obtidas; aceitação da cultura e valores dos entrevistados; ouvir e registrar o que relata o pesquisado, sem forçar o rumo das respostas em determinada direção; e estabelecer um clima de confiança para efetivar a entrevista.

Os programas curriculares (disciplinas, ementas e carga horária) do Curso de Licenciatura em Música da instituição pesquisada, assim como as entrevistas realizadas com os atuais professores do Curso de Licenciatura em Música, foram utilizados como forma de compreender o que foi idealizado e viabilizado para a formação inicial do professor de Música, apresentando os limites e as possibilidades de transformação nas propostas de formação inicial desses docentes.

Dessa forma, por meio da documentação (...) (pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, entre elas: fontes bibliográficas, legislações educacionais e musicais, os currículos musicais da EMBAP e documentos do Arquivo da EMBAP e do Arquivo Público do Paraná) e da entrevista semi-estruturada foi possível efetivar a combinação dos dados coletados, o que atesta maior fidedignidade ao estudo

científico. (TRIVIÑOS, 1994) Optar por essa forma de trabalho foi uma tentativa de integrar os dados coletados, e assim compreender o objeto em estudo.

Bogdan e Bicklen (1994) recomendam pedir autorização para realizar o trabalho de pesquisa na instituição selecionada, a fim de evitar futuros entraves à execução do mesmo, garantindo sua efetivação. Ferrari (1982) informa que obter essa permissão colabora para que o pesquisador e o estudo sejam aceitos pela instituição. Assim sendo, em 03/03/2005, foi encaminhado o requerimento à EMBAP, que autorizou a realização do presente trabalho (Anexo 1).

No que se refere à interpretação das informações, as mesmas foram interpretados à luz da concepção histórico-crítica, de acordo com a fundamentação teórica. Fazenda (1989) e Triviños (1994), corroboram com a opção de interpretação quando dizem que essa orientação abarca a explicação, a compreensão e a própria ação dinâmica das relações dos determinantes históricos. Para tal, têm como concepção de homem um ser social e histórico, do qual se origina a concepção de educação escolar como prática cotidiana das formações sociais e, por consequência, a concepção de ciência e desta enquanto produto da ação do homem, o que caracteriza a presença de sínteses provisórias; no entanto, é possível propor ações que possibilitem uma ação transformadora da realidade, na própria dimensão histórica e social.

Segundo Saviani (1988), que elaborou a concepção histórico-crítica, torna-se possível compreender a realidade por meio da crítica social. Na educação escolar, na qual incluo o Ensino Superior, isso pode ser efetivado com o trabalho desenvolvido por meio dos conteúdos escolares, os quais refletem a construção histórica e coletiva do conhecimento pelo homem. Dessa forma, é possível que os

conteúdos culturais universais sejam incorporados pela humanidade frente à realidade social.

Na visão de Gasparin (2003, p. 2) “os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção”. Assim, todo saber sistematizado pode ser socializado, e é a partir deste movimento, que novos ou outros saberes são produzidos.

Nesse contexto, é fundamental situar a posição da legislação no quadro geral do ensino, pois esta constitui um referencial privilegiado para a análise crítica da organização escolar e, neste estudo em específico, o Ensino Superior. (SAVIANI, 1985)

Nesta direção diz Saviani (1985):

para se compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar o contexto. Não basta ler nas linhas; é necessário ler nas entrelinhas. (SAVIANI, 1985, p. 146)

Para se entender uma lei, suas fontes e sua doutrina, é necessário compreender o contexto na qual ela foi formulada e, segundo Saviani (1985 e 1988) conhecer também os papéis dos envolvidos em sua elaboração. Neste estudo, em específico, os períodos pré e pós 1964³.

Porém, a organização escolar não é apenas obra da legislação, mas também fruto da sociedade vigente, uma vez que a vertente social também se reflete na formulação legal das instituições, neste caso, da escola.

³ O movimento de 1964 instalou mais um período de ditadura militar no Brasil, que durou 21 anos. É importante considerar que durante este período, o modelo econômico privilegiou o desenvolvimento associado ao capital estrangeiro, mais do que no período anterior. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2002)

“A legislação, que necessita ser compreendida criticamente, é o instrumento que acentua ou ameniza as tendências sociais, por meio da regulação do Estado”. (SAVIANI, 1985, p. 168)

E, argumenta Saviani (1985, p. 169):

o estudo da legislação se revela um instrumento privilegiado para a análise crítica da organização escolar porque, enquanto mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável, reflete as contradições objetivas que, uma vez captadas, nos permitem detectar os fatores condicionantes da nossa ação educativa. A partir daí torna-se possível romper com a visão ingênua do processo educativo.

Para Cardoso e Brignoli (1983, p. 478), “o materialismo histórico é uma das vertentes da historiografia contemporânea”. Dessa forma, esta investigação situa-se numa perspectiva histórica, ou seja, como um dos meios para se entender a educação escolar no processo de produção da existência do homem, posto como prática social que é determinada materialmente, e tendo os fatores econômicos, políticos, sociais e culturais como elementos determinantes nessa dinâmica.

“A História é a ciência das transformações das sociedades humanas no tempo, e portanto, uma das ciências sociais.” (CARDOSO, 1988, p.118). A História tem o que dizer e o que contribuir para a compreensão das estruturas sociais e para o planejamento do futuro, e que para tal, cabe ao pesquisador-historiador uma função específica, que é a social.

Os resultados da pesquisa estão apresentados neste trabalho nos seguintes capítulos. No **primeiro capítulo**, “Introdução”, é apresentado o objeto de pesquisa, a problematização, as fontes pesquisadas, a hipótese, os objetivos do estudo (geral e específicos), a justificativa, a metodologia e as limitações desta investigação.

No **segundo capítulo**, “O contexto oficial na organização do sistema educacional e musical”, trata do estudo da legislação educacional e musical, bem

como da documentação elaborada pelo MEC, buscando identificar a articulação da área da Educação com a área da Música, presentes em tais documentos.

No **terceiro capítulo**, “A evolução histórica da formação inicial do professor de Música”, é abordado o processo histórico da formação inicial do docente em Música, a partir do estudo do currículo em Música, em especial o da EMBAP, e dos documentos do Arquivo dessa instituição, bem como os do Arquivo Público do Paraná. A análise interpretativa teve como eixo a criação dos cursos de Licenciatura em Música, utilizando como contraponto a criação dos Conservatórios de Música e os cursos de Bacharelado em Música.

Após o estudo teórico e, no **quarto capítulo**, “A formação inicial dos professores de Música segundo seus próprios testemunhos”, buscou-se aprofundar a compreensão do objeto de estudo por meio da fala dos docentes, registrada nas respostas à entrevista semi-estruturada.

E, no **quinto capítulo**, “Considerações finais”, é retomado o problema de pesquisa, os objetivos e as análises de cada capítulo, procurando expor também os resultados obtidos e as questões abertas pelas análises elaboradas neste trabalho.

2 O CONTEXTO OFICIAL NA ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL E MUSICAL

Neste capítulo pretende-se discutir o contexto oficial, por meio das LDBENs nº 4.024/61 e nº 9.394/96, da Lei da Reforma Universitária nº 5.540/68, da Lei do Ensino de 1º e 2º graus nº 5.692/71, dos documentos do MEC – Referenciais e Parâmetros Curriculares Nacionais (1997 e 1998) e das Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Música (2002), e articulá-los com a área da Música, o que não é tarefa fácil, uma vez que não há bibliografia específica que trate do tema. No entanto, realizou-se a busca, o registro e a articulação entre as áreas da Educação e da Música.

2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61

Nesta etapa inicial, é apresentado como foi elaborado e efetivado o sistema de ensino a partir de LDBEN de 1961, e suas conseqüências no ensino da Música no Brasil e, em especial, no Paraná.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 resultou de um longo processo, que teve início em 1946, em decorrência da promulgação da Constituição Brasileira, de 18/09/1946. Essa lei constitucional (1946), a partir dos anos de 1960, apontou, segundo Saviani (1985 e 1988), a

contradição entre o modelo econômico (industrialização) e a política vigente (liberalismo pautado nas idéias do nacionalismo desenvolvimentista)⁴.

Nesse contexto, a modernização da economia fez da escolarização a mola propulsora do desenvolvimento econômico, assim como a principal via de ascensão social. Iniciou-se uma forte pressão da classe média para democratizar o Ensino Superior. (SAVIANI, 1985 e 1988). A Lei 4.024/61 pretendia tratar da “Educação Nacional”, no entanto, limitou-se à organização escolar, regulando o funcionamento e o controle do que já estava implantado. Desta forma, “a escola continuou a reproduzir as relações sociais vigentes”. (SAVIANI, 1985, p. 157)

Para Romanelli (1989), a Lei nº 4.024/61 está baseada na Constituição Brasileira de 1946 (de inspiração liberal-democrática). Teve início em 1948, sendo sancionada 13 anos depois. Seu foco centrou-se na organização dos sistemas de ensino. No entanto, seu avanço fez-se na descentralização do currículo, embora esta houvesse ocorrido apenas legalmente, não sendo instituída nas escolas.

Segundo Romanelli (1989, p.181) “a estrutura tradicional de ensino foi mantida e reproduziu a estrutura legal anterior” : ensino pré-primário (formado por escolas maternas e jardins de infância); ensino primário de 4 anos, podendo ser acrescido de 2 anos, com programa de Artes Aplicadas; ensino médio, dividido em dois ciclos – ginásial de 4 anos e colegial de 3 anos, ambos compreendendo o ensino secundário e o técnico (industrial, agrícola, comercial e formação de professores) e o ensino superior.

⁴ Para Saviani (1988, p. 22), que interpretou criticamente as teorias da educação, “o liberalismo crê na sociedade harmoniosa e igualitária, com a autonomia da educação sobre a mesma, ou seja, acredita-se que a escola é capaz de salvar o mundo, desconsiderando outros fatores e instâncias sociais”. Nesta perspectiva, cabe à escola a função de equalização social, na qual o homem deve ser capaz de dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade na sociedade.

Na primeira metade do século XX, as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico, integravam o currículo das escolas primárias e secundárias, transmitindo o conhecimento de acordo com o modelo das culturas dominantes. Até os anos de 1960, existiam pouquíssimos cursos de formação de professores na área de Arte⁵ e, portanto, professores de quaisquer outras matérias, ou até mesmo pessoas com algumas habilidades, como artistas ou estudiosos, podiam assumir as disciplinas de Desenho, Desenho Geométrico, Artes Plásticas e Música. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, v. 6)

De acordo com os documentos acima citados (1997, v. 6) e Bressan (1989), com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, foi extinto o Canto Orfeônico nas escolas, e em seu lugar foi introduzida a Educação Musical. Na realidade, só em 1962 a Educação Musical veio a ser introduzida formalmente, regulamentada pelo Parecer nº 383, e posteriormente, pelo Decreto nº 61.400, de 22/09/67. A partir daí, o ensino da Música passou a decair sensivelmente, pois professores de canto e instrumentos musicais diversos, que adentravam nas salas de aula, nem sempre tinham preparação didática e pedagógica apropriada.

É importante registrar que o Decreto-Lei nº 8.529, de 1946, promulgou a Lei Orgânica do Ensino Primário, bem diferente da Lei Orgânica do Ensino Secundário. Nesse momento, foi constatado que nos currículos escolares havia a presença do Canto Orfeônico na 4ª série do curso primário elementar e na do curso primário complementar.

⁵ “Quando se trata da área curricular, grafa-se Arte; nos demais casos, arte. Arte refere-se às modalidades artísticas ligadas às imagens, sons, movimentos e cenas. A literatura não está diretamente abordada neste texto porque se apresenta nos currículos escolares vinculada ao ensino da língua portuguesa.” (PARÂMETRO CURRICULAR NACIONAL, 1997, v. 6, p. 19)

No mesmo dia da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário, foi também promulgada a Lei Orgânica do Ensino Normal. Essa segunda lei visou especializar professores para a educação primária, o ensino complementar primário, o ensino supletivo, a Música, o Desenho e as Artes Aplicadas.

Segundo Romanelli (2001), no Curso Normal Regional, as disciplinas de Canto Orfeônico e Desenho apareciam em todas as séries, e cabia ao professor primário ensinar todas as matérias, inclusive aquelas.

No Paraná, foi no período de 1946 a 1961, que se expandiram os cursos de magistério no Estado, nos quais a Música era uma disciplina cuja função era a de contribuir para a formação espiritual do aluno por meio do desenvolvimento da sensibilidade e do entusiasmo, bem como de zelar pelo civismo nacional através do canto. (MIGUEL, 1997)

A década de 1960 representou um marco histórico da Educação Musical nas escolas brasileiras, traduzindo-se em práticas polivalentes. Com a promulgação da LDBEN nº 4.024/61, a Música não era obrigatória nos currículos escolares, sendo a sua presença de caráter facultativo. Porém, nos antigos currículos do tradicional ensino primário, a Música se inseria como prática educativa, apesar de não se constituir em um campo de saber sistematizado e específico, tendo apenas como objetivo a formação de hábitos. (PARECER Nº 131/62, DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO e FUKS, 1991)

É nesse momento instaurada a Educação Musical, inspirada nos novos métodos de musicalização europeus⁶, e a Música passa a ser não apenas cantada, mas também sentida, tocada e dançada. “Iniciou-se, aqui nas escolas

⁶ “São as influências do húngaro Zoltan Kodaly, do alemão Karl Orff, do suíço Emile Jacques Dalcroze, do belga Edgard Willems e do alemão naturalizado brasileiro Hans Joachim Koellreutter.” (PARÂMETRO CURRICULAR NACIONAL, 1997, v. 6, p.27)

brasileiras, o uso de jogos, instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras,” com o objetivo de promover o desenvolvimento auditivo, rítmico, a expressão corporal e a socialização das crianças, as quais foram estimuladas a experimentar, improvisar e criar. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, v. 6, p. 27)

Conclui-se que com a LDBEN nº 4.024/61 surgiu a preocupação em expandir o Ensino Superior. Essa lei (1961) repercutiu no ensino de Música, no Brasil e no Paraná com a extinção do Canto Orfeônico, que foi substituído pela Educação Musical, pelos professores de Canto e Instrumentação que não estavam preparados para lecionar a nova disciplina, o que fez com que diminuísse o ensino da Música nas escolas. Em decorrência, surge a necessidade de formar professores de Música. Tal questão foi retomada pela Lei nº 5.692/71.

2.2 Lei da Reforma Universitária Nº 5.540/68 e Lei do Ensino de 1º e 2º Graus Nº 5.692/71

Em 1964, após a tomada do poder pelos militares, as universidades passaram a ser objeto de uma ingerência direta do governo federal, com a intenção de coibir atividades consideradas “subversivas”. Com isso, no propósito de adequar a estrutura universitária, por ora ameaça à ordem nacional e à nova estrutura política brasileira, foi formulada a reforma universitária, expressa pela Lei nº 5.540/68.

Adiante, com a Lei nº 5.692/71, que trata do ensino de 1º e 2º graus, começam a surgir alterações curriculares nas escolas brasileiras, uma vez que um dos objetivos principais dessa lei é a formação de mão-de-obra qualificada, para atender às demandas do mercado de trabalho da época (as empresas multinacionais e de grande porte instaladas no Brasil). Em relação ao objeto de

estudo, ao longo da discussão, percebe-se que houve uma tentativa de valorizar o magistério.

A Educação, a partir de 1964, apresentou uma multiplicidade de leis, decretos, pareceres, indicações, resoluções e portarias; todavia, merecem destaques as Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71 que, embora diferentes, se complementaram. (SAVIANI, 1985 e 1988)

A Lei 5.540/68, produto do regime político instaurado com o Golpe Militar de 1964, foi elaborada e aprovada em regime de urgência, e tinha o objetivo de garantir a eficiência, a modernização e a flexibilidade administrativa da universidade brasileira, tendo em vista a formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país. Sob sua égide regulamentou-se, estimulou-se e houve expansão do sistema de graduação e pós-graduação em todo território nacional, gerando a reprodução do sistema social vigente, e posteriormente o surgimento de posições mais críticas, como a que foi sistematizada por Saviani (1988), na chamada Pedagogia Histórico-Crítica.

Romanelli (1989, p. 225) acrescenta que a Lei nº 5.540/68, “instituiu os princípios para a organização e o funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média”, e destaca como relevantes as seguintes legislações: criação da Lei nº 5.537/68, que lançou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, complementado pelo Decreto Lei nº 872/60; o Decreto nº 63.341/68, que estabeleceu critérios para a expansão do Ensino Superior; o Decreto Lei nº 405/68, que fixou normas para o incremento de matrículas em estabelecimentos de Ensino Superior e o Decreto nº 68.908/71, que dispôs sobre o vestibular.

A Lei 5.692/71, ainda segundo Romanelli (1989), fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e assim completou o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política oriunda do Golpe Militar de 1964⁷.

Durante esse período, a estrutura do ensino estava disposta da seguinte maneira: “o ensino de 1º grau com 8 anos de duração, obrigatório para crianças e adolescentes na faixa etária dos 7 aos 14 anos de idade, e compreende o antigo primário e ginásio; o ensino de 2º grau com 3 ou 4 anos com foco na habilitação profissional, e compreende o antigo colegial; e o ensino superior.” (ROMANELLI, 1989, p. 238)

Na visão de Loureiro (2003), com o Golpe Militar de 1964, a retomada do autoritarismo é justificada pela necessidade de acelerar o processo de desenvolvimento econômico do país. Esta ruptura política constituiu uma exigência para a continuidade da ordem sócio-econômica, também expressa na legislação educacional vigente.

Dessa forma, “os objetivos gerais do ensino de 1º e 2º graus foram: auto-realização do educando, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.(SAVIANI, 1988, p. 126)

Destaca-se que a Lei nº 5.540/68 se apresentou como um projeto articulado e necessário à implantação e manutenção do modelo sócio-econômico adotado nos governos militares-autoritários. Esse modelo apontou para a necessidade de elevar a escolaridade da população brasileira por meio do acesso

⁷ O Golpe Militar de 1964 traduziu a opção pelo ajustamento da política ao modelo econômico, ou seja, para garantir a continuidade da ordem sócio-econômica. Dessa forma, a modernização da economia fazia da escolarização, a principal via de acesso à ascensão social, o que mobilizou estudantes e gerou pressão das camadas médias para democratizar o Ensino Superior. (SAVIANI, 1988)

ao Ensino Superior. Assim, “surgiu a qualificação da mão-de-obra diplomada para atender ao mercado de trabalho, na época constituído por grandes corporações multinacionais instaladas no território brasileiro.” (SILVA JR & SGUISSARDI, 2001, p. 177)

Com a nova ordem política, coube à escola formar recursos humanos necessários ao desenvolvimento do país. Essa preocupação provocou alterações nos currículos escolares. Aqui, é necessário esclarecer que isso já havia ocorrido anteriormente, com a Lei nº 4.024/61. No caso da Música, entre essas modificações, verifica-se que “a disciplina Música passa a integrar, juntamente com as Artes Plásticas e o Teatro, a disciplina denominada Educação Artística, estabelecida pela Lei nº 5.692/71, em seu Art. 7⁸.” (LOUREIRO, 2003, p. 68)

A lei nº 5.540/68, de tendência tecnicista, que trata do Ensino Superior sob inspiração do liberalismo, surgiu num momento de crise nacional e após manifestações de protesto de estudantes e docentes; enquanto que a lei nº 5.692/71, que se refere ao ensino de 1º e 2º graus, também de tendência tecnicista, ocorreu em meio à euforia do Governo Médici e do “milagre brasileiro”. (SAVIANI, 1985 e 1988)

Entre os anos de 1920 a 1970, as escolas brasileiras, no âmbito do ensino e da aprendizagem da Arte, em especial as Artes Visuais, eram significativamente sustentadas pela estética modernista e com base na tendência da Escola Nova. O foco, ao menos formalmente, passou a ser os processos de desenvolvimento do aluno e de sua criação. As aulas deveriam ser espaços de

⁸ Conforme Mateiro (2003), o Art. 7 dita a obrigatoriedade da inclusão da Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observando quanto à primeira o disposto do Decreto Lei nº 869, de 12/09/1969.

invenção, autonomia e descobertas, baseadas na auto-expressão dos alunos. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, vol. 6)

A Educação Artística foi incluída no currículo escolar pela Lei nº 5.692/71 (Lei de Ensino de 1º e 2º Graus, de 1971), como uma tentativa de melhorar o ensino da Música na educação escolar brasileira, incorporando atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos. (FERRAZ, 1993)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, v. 6) dizem que a Arte era considerada uma “atividade educativa” e não uma “disciplina artística”. Portanto, a Educação Artística passou a compor um currículo que propunha a valorização da técnica e profissionalização, em detrimento da cultura humanística e científica, predominante em anos anteriores.

A introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço para a época; entretanto, muitos professores não estavam habilitados para lecionar várias e diferentes linguagens artísticas, que compunham o conjunto de atividades artísticas, que eram: Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, v. 6, p. 28 e 29),

Os professores de Educação Artística, capacitados inicialmente em cursos de curta duração, tinham como única alternativa seguir documentos oficiais (guias curriculares) e livros didáticos em geral, que não explicitavam fundamentos, orientações teórico-metodológicas ou mesmo bibliografias específicas. As próprias faculdades de Educação Artística, criadas especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais. Desprestigiados, isolados e inseguros, os professores tentavam equacionar um elenco de objetivos inatingíveis, com atividades múltiplas, envolvendo exercícios musicais, plásticos e corporais, sem conhecê-los bem, que eram justificados e divididos apenas pelas faixas etárias.

A Pedagogia Tecnicista teve sua origem, no Brasil, a partir dos anos de 1960. De acordo com esta proposta, nas aulas de Educação Artística, o professor valorizava o “saber construir”, em que eram ressaltados os aspectos técnicos e o

uso de materiais diversificados, tais como a sucata. Entretanto, houve a ausência do compromisso com o conteúdo dessa disciplina. Devido à falta de base teórico-metodológica fundamentada, esses professores passaram a utilizar as propostas e atividades dos livros didáticos, os quais estiveram em ascensão em meados dos anos de 1980. (FERRAZ, 1993)

Nos anos de 1970 houve a proliferação do “tecnicismo educacional”. Este teve origem nas teorias behavioristas da aprendizagem e na abordagem sistêmica de ensino. “A prática pedagógica foi controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e programada de forma detalhada.” As técnicas foram muito valorizadas e coube ao professor aplicá-las adequadamente. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, v. 1, p. 14)

Na década de 1980, iniciou-se o “Movimento Arte-Educação”, ou ainda, “Educação através da Arte”, com a finalidade de conscientizar professores da área de Arte. Aumentou a participação dos professores em associações e encontros, com reflexões freqüentes sobre Arte, aliadas aos programas de cursos de graduação e pós-graduação, o que gerou novas concepções e metodologias para o processo de ensino-aprendizagem nessa área de conhecimento. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, v. 6), essa foi uma forma de buscar a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos na área.

O movimento designado “Educação através da Arte” foi difundido no Brasil a partir das idéias do filósofo e educador alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841), mais tarde apoiado por educadores, artistas e psicólogos. O mesmo recriminava a educação tradicional por ensinar “muita coisa” inútil, ou seja, focado

apenas na memorização e não na aplicabilidade. Ele propôs os cinco passos formais que propiciariam o desenvolvimento do aluno, e são eles: preparação (revisar o que foi ensinado), apresentação (introduzir o novo conhecimento), assimilação (o aluno compara o novo conteúdo com o anterior), generalização (experiências concretas geram conceitos gerais) e aplicação (aplicar o que aprendeu em novas situações).

Esse movimento teve como manifestação mais conhecida a tendência à livre expressão humana. A base desse pensamento foi entender a Arte, dentro dela a Música, não apenas como uma das metas da Educação, mas também como um processo que é fundamentalmente criativo. Foi um movimento educativo e cultural que retomou os princípios da Escola Nova, donde se busca a constituição de um ser humano completo, valorizando aspectos intelectuais, morais e estéticos, e que procurou despertar sua consciência individual, harmonizada com o grupo social ao qual pertence. Nessa perspectiva, a formação do professor esteve alicerçada nos processos de ação-reflexão-ação, caracterizando-o como um profissional reflexivo. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, v. 6)

Naquele momento, até os anos de 1980, as atividades artísticas eram “concebidas como recreação, para uso decorativo de festas, para comemorar datas e eventos escolares e para propiciar o equilíbrio psíquico, a expressão criativa, ou simplesmente, as habilidades motoras”. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, v. 6, p. 25 e 26)

É importante destacar, que nos documentos acima citados (1997, v. 6, p. 29), entre os anos de 1970 e 1980, os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística eram responsáveis por lecionar todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em Arte. Por isso, “vários

docentes abandonaram suas áreas específicas de formação e estudo, na tentativa de assimilar superficialmente as demais, na ilusão de dominar o conjunto”. Como consequência decaiu o ensino e se desenvolveu a crença de que bastava propor atividades expressivas espontâneas para que os alunos aprendessem Música, Arte Plásticas, Artes Cênicas e Danças.

Entretanto, “a Lei nº 5.692/71 constituiu-se como um primeiro esboço de uma política mais agressiva de valorização do magistério”. (SAVIANI, 1988, p. 118). A política para tal intento foi efetivada por meio das seguintes ações: estudos para a formação, aperfeiçoamento, treinamento e retreinamento de professores e especialistas; profissionalização do professor pelo Estatuto do Magistério; critérios para fixação dos padrões de vencimento à base do desenvolvimento do professor e não pelo nível de ensino que esteja ministrando; tratamento especial para os professores não titulados; aproveitamento de graduados do Ensino Superior como professores de disciplinas de formação profissional; aprimoramento do magistério para as suas responsabilidades polivalentes na escola; co-responsabilidade dos professores na regência do ensino (aulas) e verificação da eficiência da aprendizagem dos alunos (avaliação).

Dessa forma é possível compreender a articulação existente entre a Lei da Reforma Universitária de 1968 e a Lei do Ensino de 1º e 2ª Graus de 1971, por meio da análise do contexto social, político e econômico brasileiro vigente na época. A primeira, de 1968, tratava da reformulação do Ensino Superior, e instituiu os princípios para a organização do ensino universitário e sua articulação com a escola média, daí o surgimento da segunda lei, a de 1971.

Também se entende como ocorreu a formação do professor polivalente na área de Arte, sob inspiração dos princípios da Escola Nova, na

década de 1980, e do Tecnicismo Educacional, nos anos de 1960 a 1970; e em relação à Música, constata-se que esta era considerada uma atividade educativa, e não uma disciplina escolar.

2.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96

Nesta fase será abordado o contexto social, político e econômico no momento em que a LDBEN nº 9.394/96 foi sancionada, bem como analisá-la, especificamente, no que diz respeito ao Ensino Superior (são 15 artigos organizados no capítulo IV da mesma). Também apresentar-se-ão as conseqüências dessa lei (1996) no ensino de Música, bem como na formação inicial dos professores dessa disciplina, substituindo a nomenclatura Educação Artística por Ensino da Arte, e o reflexo dessa mudança nas escolas brasileiras, que se apoiava na busca pela melhoria da qualidade no ensino da Música.

Em 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil⁹ e o Plano Decenal de Educação, iniciaram-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96 - que foi sancionada em 20/12/1996, após 8 anos de tramitação, e em meio a acirradas polêmicas. O debate visou “promover ações educativas de acordo com os ideais democráticos, bem como melhorar a qualidade do ensino nas escolas brasileiras e valorizar o profissional da educação por meio de sua formação inicial e

⁹ A Constituição representa a síntese jurídica que ordena a vida política do Estado. Em relação à educação, este documento expressa que a mesma passa a ser um direito e uma garantia social e fundamental, ou seja, tem aplicação imediata. E adiante, complementa que compete à União elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, bem como zelar pelo Ensino Superior Nacional, expresso pelo Art. 9 da LDBEN nº 9.394/96. (CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA, 1988)

educação continuada”. No Art.87 da LDBEN nº 9.394/96, foi instituída a Década da Educação (1996-2006), em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Entre os avanços significativos desses documentos, pode-se citar: flexibilidade para dispor dos ciclos de ensino e disponibilização de um sistema de avaliação. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, v. 1, e REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, v. 1)

O cenário nacional, na década de 1980, revela o fim do regime autoritário e o movimento pela redemocratização da sociedade brasileira (LOUREIRO, 2003). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, sancionada pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, após longa tramitação no Congresso Nacional e forte oposição de interesses, evidenciou o papel econômico da educação - que é um direito e uma garantia social e constitucional - como base do novo estilo de desenvolvimento, provindas do progresso científico e tecnológico. (CUNHA, 2003)

No Art. 1º, verifica-se que a educação deverá estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. Essa crença atuaria no sistema educacional pelo topo, ou seja, pela universidade, entendendo-se que o conhecimento científico e tecnológico é fundamental para garantir o ensino básico, secundário e técnico, e assim elevar a qualificação da população brasileira.

Torna-se necessário rever, portanto, o Ensino Superior, expresso por meio das seguintes proposições: autonomia universitária; gestão democrática; cursos seqüenciais (complementação de estudos e formação específica, ambos para concluintes do ensino médio); seleção para o ingresso em cursos de graduação (fim da obrigatoriedade dos vestibulares, substituídos pelos processos seletivos e o exame nacional do ensino médio/ENEM, criado pelo MEC, que não substitui o

certificado de conclusão do ensino médio); aumento excessivo de abertura de instituições de ensino superior privadas, bem como de cursos em diversas áreas do conhecimento (na graduação e na pós-graduação); avaliação dos cursos e das instituições de ensino superior por meio do “Provão” e de visitas da “Comissão de Especialistas”, ambos criados e executados pelo MEC.

No que se refere aos objetivos e conteúdos dos cursos superiores, a LDBEN nº 9.394/96, postula algumas diretrizes gerais, cabendo às Comissões de Especialistas das diferentes áreas, instituída pelo MEC, à comunidade de educadores e às instituições de Ensino Superior, a definição dos aspectos específicos. Uma leitura dos objetivos apresentados em seu texto para a Educação Superior, permite destacar os seguintes pontos: articulação com o mercado de trabalho; ênfase na formação técnica e científica; inserção na realidade e criação do conhecimento.

Outra observação que cabe, a respeito dos objetivos e conteúdos dos cursos de graduação em Música, diz respeito à ausência de qualquer referência à Arte e, conseqüentemente, à Música. Há apenas referência à Cultura, caracterizando um uso discutível do termo, no qual se pode presumir a inserção da Arte. No entanto, neste momento, não será aprofundado esse assunto.

Cabe explicar que foi a partir da década de 1990, que se iniciou no Brasil, “um processo de modernização e aumento da eficiência da administração pública, caracterizada por sua reestruturação, inclusive no Ensino Superior”. (SILVA JR. & SGUISSARD, 2001, p. 25).

Um aspecto relevante da política educacional do país, anterior a sanção da LDBEN de 1996, foi a extinção do Conselho Federal de Educação (CFE), em 1994, criado pela LDBEN de 1961, com o objetivo de centralizar o poder

decisório. Mas, em 1995, por meio da Lei nº 9.131, foi instaurado o Conselho Nacional de Educação (CNE), com a intenção de normatizar, deliberar e assessorar o Ministro da Educação. (SAMPAIO, 2000)

Na visão de Kuenzer (2002, p.26),

desde o final de 1996, com a LDBEN deste ano já institucionalizada, houve uma necessidade de formar profissionalmente o professor, em qualquer área do conhecimento, e dessa forma o reconhecimento de tal demanda representou um significativo avanço na política educacional.

No entanto, apenas a formação inicial do professor não é um fator que garanta a qualidade de sua prática profissional nem mesmo a melhoria das condições de ensino. Nóvoa (1995, p. 25), apesar de apresentar outra perspectiva teórica, poderia complementar a afirmação feita anteriormente:

A formação [inicial] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento e de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Com a Lei nº 9.394/96, ficou mantida a obrigatoriedade do Ensino de Arte nos diversos níveis de educação básica e, paralelamente, manteve-se a multiplicidade da área, por meio das seguintes modalidades artísticas, assim denominadas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Por outro lado,

a mesma lei tenta eliminar a polivalência na formação de professores, por meio da proposição de Diretrizes Curriculares Nacionais, específicas para cada área do conhecimento, neste caso, para os Cursos de Graduação em Música. (PIRES, 2003, p. 84)

A mesma autora (2003) esclarece que a LDBEN nº 9.394/96, em especial no Art. 92, extingue o termo “Educação Artística”, substituindo-o por “Ensino de Arte” (Art. 26, Parágrafo 2º, da LDBEN nº 9.394/96), e nos Parâmetros Curriculares Nacionais encontra-se o termo “Arte”, entendida como área curricular obrigatória e com epistemologia própria. Nessa perspectiva, percebe-se que o

discurso oficial rompe com a concepção hegemônica de Arte como prática educativa – atividade prática de função formativa e sem contornos fixos – veiculada nas escolas e na legislação desde a década de 1960, defendendo as especificidades dos conhecimentos de cada modalidade artística. Assim, a Música tornou-se uma área de conhecimento.

Com a aprovação da Lei nº 9.394/96, a identificação dessa área passa a ser “Arte” e não mais “Educação Artística”, tornando-se obrigatória nos diversos níveis da Educação Básica, como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; entretanto, é posta como optativa para a Educação Infantil. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, v. 1)

Porém muitos professores de Arte foram contrários a uma das versões da Lei nº 9.394/96, que retirava a obrigatoriedade do Ensino de Arte nas escolas brasileiras. Uma parcela representativa do grupo de professores de Arte formou uma “Comissão de Especialistas”, que redigiu um documento no qual explicavam a necessidade de incluir o Ensino de Arte nas escolas, bem como, a base teórico-metodológica para efetivá-la. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, v. 6)

O processo de ensino-aprendizagem da Música está focado em seus conteúdos específicos, enquanto área autônoma de conhecimento e, paralelamente, a compreende e a identifica como um fato historicamente construído. Isso demanda busca, organização e socialização de informações e conhecimentos sobre Música, o músico e a produção musical. No entanto, a formação inicial do professor, nessa perspectiva legal, está voltada para a capacitação profissional, que visa desenvolver competências, ou seja, preparar professores para atuarem

segundo as regras que regem o atual mercado de trabalho, segundo o discurso neo-liberal.

Na visão de Perrenoud (1999, p. 34), “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos, ou ainda de habilidades, em diferentes instâncias, para solucionar com pertinência e eficácia uma determinada situação”. Esta definição, nos dias atuais, demonstra que uma das principais metas da escola é desenvolver competências, nas mais diversas áreas, o que pressupõe uma reorganização do trabalho escolar, sobretudo da formação do professor. E complementa:

a formação escolar deve prover as pessoas de competências básicas, como a capacidade de expressão, de compreensão do que se lê, de interpretação, de representações; a capacidade de mobilização de esquemas de ação progressivamente mais complexos e significativos nos mais diversos contextos; a capacidade de construção de mapas de relevância das informações disponíveis, tendo em vista a tomada de decisões, a solução de problemas ou o alcance de objetivos previamente traçados; a capacidade de colaborar, de trabalhar em equipe e, sobretudo, a capacidade de projetar o novo, de criar em um cenário de problemas, valores e circunstâncias no qual somos lançados e no qual devemos agir solidariamente. (PERRENOUD, 1999, p.36)

Segundo Perrenoud (2000, p. 17), “em diversos países a escola orienta-se para uma abordagem por competência, inclusive no Ensino Superior”. No entanto, o autor (2000) alerta que mesmo sendo a competência uma capacidade de produzir hipóteses a partir dos recursos do sujeito, deve-se estar atento para que não ocorram mudanças superficiais, no que se refere: à natureza do currículo, às disciplinas, à avaliação, à formação do professor, à prática didática e ao ofício do próprio aluno.

O termo competência, segundo o enfoque de Perrenoud (1999 e 2000), é abordado como um elemento que constitui a formação deste contexto que está sendo estudado.

Entretanto, a nomenclatura capacitação profissional, presente no discurso da LDBEN nº 9.394/96, e que não se relaciona com o termo competência de Perrenoud, também é utilizado para contextualizar o objeto de estudo.

Porém, segundo a proposta de Swanwick (1979, 1988 e 1994), renomado educador musical, cujos estudos estão voltados para a formação profissional, a idéia 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.

No início dos anos de 1990, no Brasil, na área da Educação Artística, foi elaborado o posicionamento teórico-metodológico conhecido por “Metodologia Triangular”, a partir das idéias de Ana Mae Barbosa, durante a década de 1980, e que tem por base o trabalho de integrar as três facetas do conhecimento artístico, que são: o fazer artístico, a apreciação e análise da obra artística (estética e crítica) e a sua contextualização histórica. (FERRAZ, 1993) Optar por não aprofundar este posicionamento, encontra respaldo no fato de que a metodologia utilizada em Artes Visuais não foi a mesma desenvolvida em Música.

E é nesse cenário que chegou o final da década de 1990: mobilizando-se novas tendências curriculares em Arte. 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. Foram ações que buscaram melhorar a qualidade do Ensino da Arte. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, v. 6)

No que diz respeito à formação inicial do docente, as atuais diretrizes da Lei nº 9.394/96 impõem a necessidade de repensar a formação dos professores brasileiros. (PEREIRA, 1996)

A Lei nº 9.394/96 determina que

a formação de docentes para a educação básica aconteça em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, e admite como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Para os portadores de diplomas de educação superior, a licenciatura especial, que consiste na formação pedagógica de 540 horas. (ART. 62, LDB 9.394/96)

Segundo a LDBEN nº 9.394/96 – capítulo VI (1996, p. 23),

esta grande flexibilidade dos processos de formação a ponto de permitir que profissionais de outras áreas possam ingressar no magistério por meio de uma complementação pedagógica, talvez seja contraditória com a própria concepção que se tem hoje de profissionais da educação.

Além disso, os cursos de Licenciatura especial de 540 horas poderão reeditar, no cenário nacional, um novo modelo das chamadas “licenciaturas curtas”, tão combatidas pelos vários setores da sociedade civil organizada, comprometidos com a formação dos professores no país.

Até essa fase, é possível entender que com a sanção da LDBEN nº 9.394/96, houve uma crescente expansão do Ensino Superior no Brasil e, em nome do ensino com qualidade, do progresso científico e tecnológico, do ideal democrático e da necessidade de formação inicial e continuada dos profissionais da Educação. No campo da Música, esta deixou de ser uma atividade expressiva e passou a ter “status” de área de conhecimento autônoma. No entanto, a formação do docente ocorre por meio da capacitação profissional, e não pela formação profissional, o que a médio e longo prazos, pode vir a gerar falta de comprometimento e de aprofundamento acadêmico e profissional.

2.4 Documentos do MEC: Referenciais Curriculares Nacionais (1997), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Música (2002)

Neste tópico serão analisados os Referenciais e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997 e 1998) e as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Música (2002), em especial as do curso de Licenciatura em Música e suas possíveis articulações, uma vez que todos esses documentos foram elaborados pelo MEC. Também será apresentada a repercussão desse material na formação inicial do professor de Música.

Com o advento e o respaldo da Lei nº 9.394/96, o Ministério de Educação e Cultura (MEC), no uso de suas atribuições, organizou, “por meio de consultas prévias realizadas com a comunidade escolar, os Referenciais e Parâmetros Curriculares Nacionais (RCNs, 1998 e PCNs, 1997), submetendo-os ao Conselho Nacional de Educação (CNE).” (LOUREIRO, 2003, p. 28)

Esses documentos (1998 e 1997) trazem orientações para cada área de conhecimento, entre elas, Arte e especificamente nas seguintes linguagens: Música, Teatro, Dança e Artes Visuais. Os mesmos (1998 e 1997), segundo Souza (1998, p. 4),

podem servir como orientação metodológica para o trabalho do professor em sala de aula, mas não são obrigatórios, pois visam apenas estabelecer uma política de ensino para o país e favorecer reestruturações de propostas educacionais que preservem as especificidades locais e autonomia das diferentes instâncias do governo federal.

Politicamente, demonstram preocupação em imprimir à escola um caráter democrático, proporcionando aos alunos e professores práticas pedagógicas planejadas, a serem apropriadas de forma crítica e construtiva dos conteúdos sociais

e culturais indispensáveis ao desenvolvimento de toda a sociedade. Em suma, “pretendem servir de subsídio para a elaboração do currículo escolar, pois acredita-se que a escola seja um instrumento capaz de colaborar na construção de uma sociedade mais humana, justa e feliz.” (SOUZA, 1998, p. 6)

Entretanto, Ribeiro (2003) esclarece que esse material (1998 e 1997), tem a intenção de auxiliar nas orientações políticas de aprimoramento da qualidade de ensino, de adaptações curriculares efetivadas pelas Secretarias Estaduais de Educação, e na elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar inserida em um projeto educacional mais amplo, ou seja, no seu projeto político-pedagógico (terminologia vigente após a publicação da LDBEN nº 9.394/96).

O ensino e a aprendizagem da Arte sempre estiveram de acordo com as normas e os valores estabelecidos em cada cultura. Desde o início da História da Humanidade, a Arte esteve presente em todas as formações culturais e conseqüentemente foi aprendida e ensinada. No entanto, a área que trata da Educação Musical nas escolas tem um percurso relativamente recente e coincide com transformações educacionais, oriundas de interesses políticos e econômicos e não, necessariamente, de interesses educacionais, ou ainda, musicais. (REFERENCIAIS E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998 e 1997)

No que se refere ao Ensino da Música, enquanto área de conhecimento autônoma, o foco está na História da Música e no fazer musical. Quanto aos conteúdos de Música, são apontados três eixos norteadores: experiências do fazer musical (produção), experiências de fruição (apreciação) e reflexão. Para o desenvolvimento destes por meio de atividades pedagógicas, existe uma demanda por professores com habilitação na área, que se envolvam num trabalho de reflexão crítica e contínua sobre sua prática. (LOUREIRO, 2003)

No início dos anos 2000, seguindo a idéia de estrutura curricular flexível, sem a determinação de disciplinas fixas, seriadas e obrigatórias, foram elaboradas no final de julho de 1999, pela Comissão de Especialistas em Música do MEC, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Música, e homologadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2002, após algumas alterações. (MATEIRO, 2003)

Hentschke (2000) esclarece que com essas políticas educacionais, que prevêm Diretrizes Curriculares para todas as áreas de conhecimento, foi criada a Comissão de Especialistas de Ensino de Música (CEE – Música) que, em conjunto com a comunidade científica, concluiu em julho de 1999 as Diretrizes Curriculares para o Curso de Música, o qual sofreu diversas modificações, até chegar à versão final em 2002, resultado de um processo de árdua construção que durou quase 3 anos. No entanto, essas diretrizes não abordam a questão da nomenclatura dos cursos de Música, em especial as Licenciaturas.

Os objetivos dos cursos de graduação em Música, sejam eles de Bacharelado ou de Licenciatura, conforme o documento acima citado (2002, p. 6), são:

estimular o desenvolvimento de habilidades artísticas, pedagógicas e científicas; propiciar o desenvolvimento, a divulgação e a apreciação da criação e da execução musical; formar profissionais aptos a participarem do desenvolvimento da área e a atuar profissionalmente nos campos musicais instituídos e emergentes; formar profissionais com habilidade musical e pedagógica para atuar de forma articulada na rede de ensino fundamental e médio, bem como em instituições de ensino específico de Música; e viabilizar a pesquisa científica e tecnológica em Música, visando a criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento.

Conforme as Diretrizes Curriculares para o Curso Superior de Música (2002), a formação do profissional e do professor da área de Música tem sido desenvolvida a partir do currículo mínimo fixado pela Resolução nº 10 de 10/10/69, do Conselho Federal de Educação e do Ministério de Educação e Cultura.

Esta resolução estabeleceu as disciplinas comuns e específicas de cada curso. As disciplinas comuns são: Estética e História das Artes; e as específicas, no caso para a Licenciatura em Música são: Iniciação Musical, Regência de Banda, Coro e Orquestra, Técnica Vocal e Matérias Pedagógicas.

A partir da proposta das diretrizes, os cursos de Música, Licenciatura e Bacharelado, apresentam sete habilitações: Práticas Interpretativas (Instrumento, Voz e Regência), Composição, Educação Musical, Produção Cultural, Música Popular, Tecnologia em Música e Musicoterapia. A estrutura curricular deverá seguir um núcleo comum para todas as habilitações. Para tal, relacionam sete campos de conhecimento: instrumental, composicional, pedagógico, fundamentos teóricos, formação humanística, conhecimentos de integração (práticas pedagógicas e outras aplicações) e campos de conhecimento de investigação. (PIRES, 2003)

Em relação à formação do professor, o documento aumenta a carga horária destinada à prática pedagógica para os cursos de Licenciatura, que deverá ser realizada durante todo o curso. A Lei 9.394/96 estabelece um mínimo de 300 horas, no Art. 65, seguida da Resolução do CNE/CP2, de 19/02/2002, que institui 400 horas de prática mais 400 horas de estágio supervisionado. (MATEIRO, 2003)

A respeito, argumenta Orcasitas (1999, p. 10):

... os professores de Música terão de saber de Música, como não, mas deverão ampliar sua base cultural de maneira a facilitar a comunicação de seus saberes fora de seus âmbitos especializados, de maneira que possam produzir cultura.

Pela primeira vez na história da educação brasileira, com a publicação da Lei nº 9.394/96, existe uma política educacional que salienta a necessidade de um projeto de curso próprio para a formação superior de professores de Música, denominado de Diretrizes Curriculares para os Cursos Superiores de Música. Dessa forma, ocorreu uma tentativa de se superar a

fragmentação da formação inicial do professor de Música. Por muito tempo a Licenciatura foi considerada um apêndice dos cursos de Bacharelado, seguindo o modelo “3+1” (3 anos de disciplinas específicas e 1 ano de disciplinas pedagógicas). (BELLOCHIO, 2003 e RIBEIRO, 2003)

É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação [inicial] de professores uma formação profissional de alto nível. Por formação profissional entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas e um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica (BRASIL, MEC/CNE, DIRETRIZES CURRICULARES, 2001, p. 28).

Ribeiro (2003, p. 41) aponta os elementos relevantes das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Música, tanto Bacharelado quanto Licenciatura:

a formação em nível superior é um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil das novas e emergentes demandas; flexibilização curricular e a liberdade das instituições de Ensino Superior elaborarem seus projetos político-pedagógicos para cada curso, conforme as necessidades do contexto, conferindo maior autonomia na definição dos currículos plenos dos cursos; preparar o aluno para atuar no atual mercado de trabalho; e formar profissionais em permanente preparação (educação continuada).

Conclui-se que as legislações educacionais e musicais, bem como as políticas públicas educacionais têm sinalizado mudanças no papel dos professores que atuam nas Instituições de Ensino Superior, cabendo a estes atuarem de forma comprometida diante das transformações que a sociedade apresenta para a Educação Superior. No caso específico da Música, além das práticas pedagógicas dos professores, estes precisam estar atentos às múltiplas formas de realização da Música e da Educação Musical nos mais variados espaços sociais, e também aceitar essas diferentes produções musicais.

Segundo Oliveira (2000 e 2003), esses espaços sociais são: as escolas regulares e de Música, a mídia (rádio, televisão, jornal, revista, internet e

outras fontes), as diversas igrejas e os estabelecimentos comerciais (supermercados, restaurantes, lojas, lanchonetes, shoppings e outros) que utilizam a música para estimular o consumo; bem como os movimentos da sociedade civil oriundos do segundo e terceiro setores, entre eles: o trabalho de voluntariado e as ONGs (organizações não-governamentais), que possibilitam atuar junto à comunidade com projetos específicos na área de Música.

Hoje, para muitos professores de Música, esta área de conhecimento, a Música, não é mais um talento, um dom, que apenas pessoas especiais portam, como há muito tempo se concebeu; mas sim uma área de conhecimento possível de ser ensinada e aprendida nas escolas, e em outros espaços sociais, como as demais disciplinas escolares, fator este que demanda maior aprofundamento e preparo na formação inicial do professor de Música, extrapolando as possibilidades da capacitação profissional, defendida no discurso neo-liberal e na LDBEN nº 9.394/96. (OLIVEIRA, 2000 e 2003)

Segundo Saviani (1992), a educação pública vive uma crise de amplas proporções com o neo-liberalismo, uma vez que o Estado se afasta das atividades educativas, e que a economia e a sociedade passam a ser reguladas pelas relações de mercado, gerando a valorização da iniciativa privada, em detrimento da atuação do Estado.

Sintetizando o capítulo 2, em relação à formação inicial do professor de Música, destaca-se:

- Com a Lei nº 4.024/61 foi extinto das escolas brasileiras o Canto Orfeônico e introduzida a Educação Musical. Esta não é obrigatória nos currículos escolares, mas facultativa. A Música é utilizada para a formação de hábitos e sob inspiração dos

métodos de musicalização europeu. Surge a necessidade urgente de formar professores de Música para lecionarem nas escolas.

- Com a Lei nº 5.692/71 foi suprimida a Educação Musical e incluída a disciplina Educação Artística, composta por Música, Teatro e Artes Plásticas. A Música é vista como uma atividade educativa, e não uma disciplina artística, sendo utilizada na recreação, nas datas comemorativas, nos eventos escolares, para proporcionar o equilíbrio psíquico, a expressão criativa e o uso das habilidades motoras. Configura-se a formação do professor polivalente em Arte o que fez decair o ensino de Arte nas escolas brasileiras, uma vez que não é possível apenas um professor lecionar todas as linguagens artísticas incluídas na disciplina.
- Com a Lei nº 9.394/96 muda-se o nome da disciplina Educação Artística para Ensino da Arte, que inclui as seguintes linguagens artísticas: Música, Teatro, Artes Visuais e Dança (não contemplada nas leis anteriores). O Ensino da Arte, ou seja, qualquer uma das linguagens artísticas, passa a ser obrigatório na Educação Básica, mas optativa na Educação Infantil (uma incoerência). A Música deixa de ser uma atividade artística, como era concebida na disciplina Educação Artística, e passa a ser entendida como área de conhecimento. Em relação aos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais (1998 e 1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de

Graduação em Música (2002), entende-se que foram documentos elaborados pelo MEC, com o objetivo de contribuir no aperfeiçoamento da formação inicial do professor de Música.

Portanto, neste capítulo estudou-se a legislação educacional e musical, com o intuito de conhecer o contexto no qual se insere o objeto de estudo. No próximo capítulo, continuar-se-á a trabalhar com a legislação pertinente à área da Educação e da Música, mas com o objetivo de compreender como ocorreu, historicamente, a formação inicial do professor de Música.

3 A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MÚSICA

Neste capítulo buscou-se compreender como foi construído o processo histórico da formação inicial do professor de Música. Com este intuito, foi realizado o estudo do currículo do Curso de Licenciatura em Música da EMBAP nas décadas de 1970, 1980 e 1990 e, concomitantemente, a pesquisa de documentos no Arquivo Público do Paraná, no mesmo período histórico. A partir do tratamento dos dados coletados, surgiu a necessidade de analisar como se deu a criação dos cursos de Licenciatura em Música, e surgiu como contraponto ao movimento de compreensão da construção histórica desse cenário acadêmico-musical, o estudo sobre os Conservatórios de Música e o Bacharelado em Música, cuja análise interpretativa será objeto desta exposição.

3.1 Os Conservatórios Musicais e os Cursos de Bacharelado em Música: um Contraponto para os Cursos de Licenciatura em Música

Iniciou-se este estudo a partir da relação existente entre os Conservatórios de Música e a formação do professor de Música, destacando-se que, nesta fase, a ênfase estava na formação do músico, ou seja, do instrumentista. Em seguida, discute-se a criação dos Cursos de Licenciatura em Música, no Brasil e no Paraná, tomando como centro da discussão as questões relativas às Licenciaturas Curtas e Plenas, as disciplinas integradoras e a atuação profissional polivalente do professor de Música nas escolas.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, abordou a necessidade de abrir outros cursos superiores, além de Direito, Engenharia e Medicina. Mas até a década de 1940, o professor de Música esteve excluído da possibilidade de receber uma formação acadêmica. Esse profissional passou a ter formação superior com a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, em 1942. Essa instituição era diretamente subordinada ao Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, tendo como “objetivo principal formar professores de Música para as escolas primárias e secundárias”. (FUKS, 1994, p. 177)

Na visão de Beyer (1994, p. 103), numa retrospectiva histórica, “a Educação Musical no século XIX consistiu em: práticas individuais não sistematizadas e, posteriormente, de uma formação, em nível da Escola Normal, composta em sua maioria por mulheres, que seriam professoras”. As práticas individuais eram realizadas por músicos trazidos da Europa, principalmente da França, pela família real brasileira. Nesse momento, é importante pontuar que D.João VI contratou a Missão Artística Francesa de Lebretoy, possibilitando a fundação em 1816 da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, embrião da Escola Nacional de Belas Artes. O mesmo rei fundou a Capela Real, local onde eram realizados concertos, composições musicais e a preparação dos futuros músicos. (AZEVEDO, 1980)

A partir do funcionamento Escola Normal, cuja formação era geral, e nesta incluía-se a Música, em específico o Canto, os professores (na maioria mulheres) lecionavam essa disciplina nas escolas brasileiras. É primordial destacar que foi a Reforma de Ensino de 1931 que instituiu o ensino de Música nas escolas

por meio da inclusão da disciplina de Canto Orfeônico, articulado por Heitor Villa-Lobos. (BREISSAN, 1989)

Segundo Loureiro (2003), é fundamental considerar que a formação e a atuação de professores de Música formados em conservatórios, seguia os moldes europeus vigentes na época. Nesse período, entre as décadas de 1940 até 1960, a ênfase estava na formação do músico, dando-se pouca ou nenhuma formação ao professor de Música.

Ainda sobre a questão, Penna (1995, p. 14) esclarece:

O conservatório segue seu modelo de escola de elite, ou seja, seu acesso é restrito e privilegia o ensino tradicional, com a adoção de conteúdos fragmentados, fixos, isolados e descontextualizados, cuja função social está em formar tecnicamente, pelo e para o padrão da Música Erudita, os profissionais para o entretenimento da elite, em outras palavras, músicos para as salas de concerto. Ou ainda, cumprem a função de enriquecer, através da prática musical, a formação pessoal daqueles que têm, socialmente, a possibilidade de acesso a essa forma artística.

Em síntese, os conservatórios mantiveram seu perfil privilegiando o acesso e a formação daqueles que, socialmente, possuem familiaridade com o universo artístico-musical. Isso fica claro nos critérios de admissão dos alunos, uma vez que tanto para o acesso aos cursos de formação musical quanto aos cursos de graduação, exige-se por ocasião do exame vestibular, uma prova específica de conhecimentos na área, prática vigente até os dias atuais. (LOUREIRO, 2003)

Entretanto, a partir dessa realidade, que não contemplava professores de Música que não eram formados nos conservatórios musicais, evidenciou-se a ausência e/ou fragilidade na formação desse professor de Música, bem como a dificuldade em ter acesso a materiais e livros sobre o tema, o que não o impediu de atuar profissionalmente, mesmo em situação adversa. Munido apenas por sua própria iniciativa e pesquisa autodidata, o professor de Música encontrou maneiras alternativas para lecionar. Essa pluralidade de ações individuais

representou experiências isoladas que tiveram pouca oportunidade de troca, o que só se efetivou, anos mais tarde, pela participação desse profissional em eventos científicos e culturais, mas aos quais poucos professores de Música tiveram acesso, muitas vezes por questões financeiras (baixos salários). (LOUREIRO, 2003)

O que se observa, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, v. 6, p. 13) “é um círculo vicioso, no qual um precário sistema de formação reforça o pouco espaço definido de sua área de conhecimento em relação às outras áreas do saber nos currículos escolares brasileiros.”

A estrutura curricular das primeiras Licenciaturas criadas no Brasil durante os anos de 1930, nas antigas Faculdades de Filosofia, com o objetivo de formar professores para a escola secundária, previa o ensino de disciplinas por meio de conteúdo, com duração de três anos, e as disciplinas pedagógicas, realizadas em um ano, totalizando quatro anos, e com estágio prático ao final do curso. Essa estrutura pouco difere da proposta de formação inicial de professores de Educação Artística: três anos de disciplinas comuns, mais um ano e meio ou dois de disciplinas específicas. Por conseguinte, permaneceu a dicotomia entre disciplinas de conteúdo e de natureza pedagógica, ou seja, entre o que e o como ensinar. (PEREIRA, 1996 e 2000, e PIRES, 2003),

Ainda hoje as Licenciaturas na área de Música representam a única possibilidade de profissionalização superior do professor de Música, tendo como principal espaço de formação, a universidade. No entanto, por meio da retrospectiva histórica, percebe-se que houve uma multiplicidade de nomenclaturas para os Cursos de Licenciatura na área de Música. (PIRES, 2003),

De acordo com a legislação, no início da década de 1960, havia o curso de professor de Música, de nível médio, vigente nos conservatórios, e em nível

superior, as seguintes modalidades: Instrumento, Canto e Composição e Regência. Com a Resolução decorrente do Parecer nº 383, de 1962, ficou prevista a criação de mais dois cursos superiores de Música, que são: professor de Educação Musical (com currículo composto por disciplinas de conteúdo específico de Música justapostas às matérias pedagógicas) e diretor de Cena Lírica.

Ao final da década de 1960, o Conselho Federal de Educação recebeu como sugestão das Escolas Superiores de Música do país, transformar o nome de Curso de Professor de Educação Musical para Licenciatura em Música. (PARECER Nº 571/69)

No ano de 1969, o Parecer Nº 571/69, deu origem à Resolução Nº 10, de 10/10/1969, que passou a regular os conteúdos e a duração dos Cursos Superiores de Música, sendo no mínimo de quatro anos letivos e no máximo de seis anos letivos. O mesmo documento previa mais quatro Cursos Superiores de Música: Instrumento, Canto, Arte Lírica e Composição e Regência.

Os professores, inicialmente, formavam-se em cursos de curta duração, pois as faculdades não ofereciam cursos de formação sólida, devido à falta de profissionais de nível superior especializados. Os professores de Educação Artística deveriam ser polivalentes, ou seja, lecionarem as disciplinas de Artes Plásticas, Artes Cênicas, Desenho e Música, mas como não possuíam habilitação para todas as áreas, desencadeavam uma aplicação superficial e insuficiente do conhecimento artístico ao ministrarem as aulas. “Com isso emergem práticas recreativas e lúdicas que fogem da essência, ou ainda, da epistemologia do conhecimento musical”. (LOUREIRO, 2003, p. 72)

Na década de 1970, a Lei nº 5.692/71 criou as Licenciaturas em Educação Artística, com habilitações específicas em: Artes Plásticas, Artes Cênicas,

Música e Desenho. O movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores no Brasil, iniciou-se no final da década de 1970¹⁰, e foi originalmente pensado como bandeira de luta para a reforma do Curso de Pedagogia, sendo a discussão posteriormente estendida à reforma dos Cursos de Licenciatura. (PEREIRA, 1996)

O movimento representou uma forte oposição ao conjunto de indicações e pareceres apresentados pelo MEC – a chamada “Proposta Valnir Chagas” – visando a alteração dos cursos de formação inicial de professores no país. O documento determinou a criação das Licenciaturas de 1º grau de curta duração, as chamadas “Licenciaturas Curtas”, o que contemplava a idéia de formar professores polivalentes¹¹.

Das cinco áreas propostas pela Indicação nº 23/73 (Comunicação e Expressão, Educação Artística, Educação Física, Estudos Sociais e Ciências), apenas as de Educação Artística (Resolução nº 23/73) e Ciências (Resolução nº 30/74) foram regulamentadas por Resoluções, sendo que a última área desencadeou um movimento de reação ao novo sistema de formação de professores. (CANDAU, 1987)

Da Resolução nº 23 de 23/10/73, que fixou os conteúdos mínimos e a duração dos Cursos de Licenciatura em Educação Artística, do Conselho Federal

¹⁰ O marco importante na evolução deste processo foi o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em novembro de 1978, na Universidade Estadual de Campinas. A partir deste encontro, vários outros eventos foram organizados, na primeira metade do ano de 1980, evidenciando o crescimento do debate em torno da questão da formação de professores. Entre eles destacam-se: a I Conferência Brasileira de Educação (São Paulo, abril de 1980); os Seminários Regionais sobre Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação (entre agosto e setembro de 1981); e o Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação (Belo Horizonte, novembro de 1983). (PEREIRA, 1996)

¹¹ De acordo com Candau (1987, p. 93), “a Licenciatura de 1º grau não era uma idéia nova, pois na década de 1960, já haviam sido criados cursos superiores de curta duração com o objetivo de formar professores para a escola média. Mas há uma diferença básica entre eles: os dos anos de 1960 eram de caráter emergencial e transitório, enquanto que os de 1970 pretendem formar os professores, sendo estes polivalentes.”

de Educação, consta que a Licenciatura foi estruturada com duração plena ou curta, ou ambas as modalidades, o que proporcionou a Habilitação Geral em Educação Artística, e habilitação específica, relacionada com as diferentes linguagens artísticas. O mesmo texto (1973), em seu Art. 1º, afirmou que a Licenciatura teve por objetivo formar professores para as atividades, áreas de estudo e disciplinas de 1º e 2º graus relacionadas com o setor de Arte. (FUKS, 1991 e 1994)

O Art. 3º da Resolução nº 23 de 1973 estabeleceu que o currículo mínimo estava composto por uma parte comum nas habilitações (Fundamentos da Expressão e Comunicação Humana, Estética e História da Arte, Folclore Brasileiro e Formas de Expressão e Comunicação Artística), e uma parte diversificada que correspondia a cada uma das habilitações (em específico, para Música: Evolução da Música, Linguagem e Estruturação Musical, Técnicas de Expressão Vocal, Prática Instrumental e Regência). “A partir desta estrutura curricular mínima, as instituições de ensino poderiam acrescentar disciplinas complementares à formação inicial do professor”. (MATEIRO, 2003, p. 25)

Observa-se no Parecer nº 12/73, aprovado em 09/08/73, que fundamentou a Resolução nº 23 de 1973, uma clara e evidente preocupação em articular a Universidade com as escolas de 1º e 2º graus por meio da formação de professores de Arte. O mesmo fica mais evidenciado quando se lê nesse Parecer, que a Licenciatura visava preparar para o magistério em face da promulgação da Lei nº 5.692/71¹². “Não podemos nos esquecer que esta última tornou obrigatório o ensino da Educação Artística no 1º e 2º graus”. (MATEIRO, 2003, p. 25)

A Lei nº 5.692/71 reforçou e manteve a concepção de formação polivalente do professor. Naquele momento, a multiplicidade da área artística e a

¹² Essa lei modificou a estrutura da educação primária, secundária e colegial para 1º e 2º graus, o que atualmente (2006) corresponde ao ensino fundamental e médio. (MATEIRO, 2003)

polivalência das práticas pedagógicas, além do amparo legal, estiveram presentes nas escolas brasileiras, principalmente nos cursos de formação de professores. A Música tornou-se uma das linguagens artísticas previstas para a Educação Artística nas escolas nacionais. Por sua vez, esta era uma subárea de conhecimento que, juntamente com o curso de Letras e Educação Física, formava um campo maior de conhecimento, denominado Comunicação e Expressão. Além disso, era uma “atividade”, entendida como lazer, e não uma disciplina, ou ainda, como área de conhecimento autônoma. (PENNA, 1995 e 2002)

E comenta Fuks (1994, p. 170):

A formação do professor de Música, equilibra-se precariamente entre objetivos, estratégias, conceitos e práticas musicais e educacionais que se baseiam, geralmente, em metodologias importadas, na maioria das vezes distantes da realidade da escola onde este professor irá trabalhar.

Para Loureiro (2003), a partir de 1973, no Ensino Superior, ocorre a criação dos Cursos de Licenciatura (curta duração – 1.500 horas, 2 anos) em Educação Artística e de Licenciatura (longa duração – 2.500 horas, 3 anos) em Educação Musical e Artes Plásticas. O Curso de Licenciatura em Música da EMBAP foi criado em 27/04/1.970, com esta mesma nomenclatura, vigente até os dias de hoje (2006), de acordo com o Decreto Oficial nº 19.982, publicado no Diário Oficial de 28/04/1970, e documentos do Arquivo da EMBAP, na década de 1990.

Na prática, o que ocorreu foi uma interpretação equivocada dos termos integração e polivalência, o que terminou por diluir, ou ainda, excluir os conteúdos específicos em cada área nas escolas brasileiras, devido a especificidade epistemológica de cada área de conhecimento. “Esta problemática já se revela

durante os estágios¹³, em que, embora no plano legal esta disciplina deveria incluir as diferentes linguagens artísticas, na prática ela estava mais voltada às Artes Visuais”. (LOUREIRO, 2003, p. 69)

Durante a década de 1980, chegou-se ao extremo de haver no país mais de 100 nomenclaturas diferentes para os cursos superiores de Música. A partir de 1983, a questão específica das “Licenciaturas Curtas”, assim como os demais problemas das “Licenciaturas Plenas”, tornaram-se ponto de pauta das diversas instâncias de discussão do Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores. Em relação às “Licenciaturas Polivalentes”, a cada ano os documentos finais dos encontros nacionais deste movimento reafirmavam a necessidade de extinção das licenciaturas curtas e parceladas, a médio ou longo prazo e a não autorização do funcionamento de novos cursos dessa natureza.

Para superar a dicotomia existente entre as disciplinas pedagógicas e as específicas da Licenciatura, o documento final do Encontro Nacional da Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, em 1983, já sugeria que as Licenciaturas fossem trabalhadas conjuntamente pelos professores responsáveis pela formação pedagógica e pela área específica. A formação do licenciando, deveria incluir disciplinas de: conteúdo específico, pedagógicas e “integradoras”¹⁴. A literatura educacional reconhece o valor das “disciplinas integradoras” na articulação entre as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas pedagógicas, e na

¹³ O estágio é uma prática educativa que objetiva conduzir o futuro professor a conhecer a realidade educacional na qual é possível atuar profissionalmente após o término do curso. (LOUREIRO, 2003).

¹⁴ Na visão de Pereira (1996), são chamadas de “integradoras”, as disciplinas que fazem a transposição do conhecimento da área para o 1º e 2º graus, de acordo com as especificidades de cada curso: prática de ensino, instrumentação para o ensino, didática especial e outras. As mesmas devem abranger a ampla formação do educador, englobando a adequação, dosagem, organização e aplicação do conhecimento a ser lecionado nos diversos graus de ensino e nas diferentes realidades existentes.

vinculação permanente das Licenciaturas com o Ensino Médio e Fundamental. (PEREIRA, 1996)

Em relação à formação do professor encarregado das “disciplinas integradoras”, Mediano (1984) sugere que este seja um profissional interdisciplinar, que domine tanto o conteúdo específico quanto o pedagógico e, além disso, dedique-se à pesquisa sobre o ensino desses conteúdos. Mas alerta para o fato das mesmas receberem críticas por estarem concentradas apenas nos últimos períodos do Curso de Licenciatura.

Com a LDBEN nº 9.394/96, os cursos superiores de Música foram divididos em duas modalidades: os Bacharelados e as Licenciaturas. Na segunda modalidade, entende-se a formação inicial do professor de Música para a Educação Básica e Educação Superior¹⁵. Os profissionais formam-se nos cursos denominados de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação Música ou Licenciatura em Música. Entretanto, “esta lei não estabelece, no que se refere ao ensino da Música, como este será efetivado, e quem será o profissional responsável por tal área de conhecimento, ou seja, Arte, nas seguintes linguagens: Teatro, Danças, Artes Visuais e Música”. (MATEIRO, 2003, p. 24).

Na opinião de Pereira (1996), há uma tendência de maior valorização do Bacharelado, por sua relação com a formação do pesquisador, e um certo “descaso” com a Licenciatura, por sua vinculação com a formação inicial do professor, o que reflete uma dose de “desprezo” para com as questões relacionadas ao ensino.

¹⁵ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira nº 9.394 de 1996, normatizou o ensino, dividindo-o em Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e Educação Superior (graduação e pós-graduação). (LDBEN nº 9.394/96 de 1996, capítulo I)

Para Vianna (1993), a questão da qualidade da formação inicial do professor está vinculada a dois aspectos: ensinar e pesquisar, que nem sempre são bem enfatizados na estrutura curricular dos cursos de Licenciatura em Música. No Bacharelado pensa-se na formação do futuro pesquisador, e na Licenciatura pensa-se no futuro professor. Na concepção da autora (1993), o professor deveria ser um pesquisador assim como todo pesquisador deveria ser um professor, o que nem sempre ocorre. E esclarece:

... a diferença da formação entre o licenciando e o bacharelado não é um item da estrutura de organização de Cursos de Licenciatura, mas é de ordem epistemológica, baseada na dicotomia ensino-pesquisa, entre o saber e o produzir o conhecimento. (VIANNA, 1993, p.27)

A questão da relação entre ensino e pesquisa, na universidade, reaparece na discussão específica das Licenciaturas na forma da dicotomia existente entre os cursos de formação docente e o Bacharelado. Apesar de ambos serem ensino - no caso de graduação - a Licenciatura forma o professor do ensino médio e fundamental, e o Bacharelado destina-se à iniciação na formação de pesquisadores. A maneira dicotômica como estas duas modalidades são tratadas nos currículos reflete a separação entre ensino e pesquisa, ainda existentes em grande escala no meio acadêmico.

Essas reflexões permitem compreender o processo histórico da formação inicial do professor de Música. A discussão até aqui elaborada, aponta para a existência de uma tendência de valorização do Bacharelado em Música em detrimento da Licenciatura em Música, possivelmente fruto da dicotomia entre ensino e pesquisa e que talvez tenha originado a carência do debate, de pesquisas e publicações acadêmicas nessa área.

3.2 O Currículo em Música

Neste tópico realizar-se-á um estudo teórico sobre o conceito de currículo, buscando identificar a concepção de currículo existente nos cursos de graduação em Música, em especial, nas Licenciaturas em Música.

Segundo a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, instituída pelo MEC (2005), o currículo é um importante elemento da organização acadêmica, e é concebido como um espaço de formação plural, dinâmico e cultural, fundamentado em referenciais da Sociologia, Antropologia, Psicologia, Epistemologia e Pedagogia, e em consonância com o perfil do egresso.

Estes referenciais autorizam o currículo a ser um conjunto de elementos que integram os processos de ensinar e aprender num determinado tempo e contexto, garantindo a identidade do curso e o respeito à diversidade, entre elas a regional. É construído coletivamente, tendo como orientação básica as Diretrizes Curriculares Nacionais.

No documento de orientação acadêmica devem constar os seguintes tópicos: conhecimentos e saberes necessários à formação das habilidades estabelecidas no perfil do egresso; estrutura curricular; ementas; bibliografias básicas e complementares; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais; serviços administrativos; serviços de laboratórios; bibliotecas e infra-estrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso.

No que se refere às aspirações do Curso de Licenciatura em Música, os objetivos da avaliação e da escolarização, bem como os princípios pedagógicos e musicais, nascem no contexto social e no campo das práticas musicais. Partindo de tal pressuposto, também o processo de construção de currículo escolar, em especial o de Música, precisa ser avaliado como social e culturalmente construído. A mesma

premissa torna possível compreender o vínculo existente entre o currículo e a área musical e educacional, com as questões relativas à cultura, ideologia, história e sociedade.

As reflexões de uma teorização do currículo foram pensadas por: Durkheim (1990) e Mannheim (1986), depois Williams (1974) e, nas décadas de 1960 e 1970, por Bourdieu e Passeron (1977) e Bernstein (1971), bem como por Schulman (1987) e seu trabalho ligado ao conteúdo como sendo a base do conhecimento exigido para o ensino. As ponderações feitas apresentaram relevância teórica na análise das relações internas do currículo, a qual se preocupa com a produção do conhecimento e o incentivo da investigação enquanto uma construção sócio-cultural. (RIBEIRO, 2003)

De acordo com Oliveira (2000), em geral as pessoas se reportam ao currículo como uma série de disciplinas ou conteúdos; entretanto, revela-se pouco sobre os resultados das experiências de ensino-aprendizagem que os alunos vivenciam durante o curso. Por essa razão, especialistas da área preferem utilizar o termo “programa de estudo”. Por isso, também se concebe currículo como: programa de estudos, conteúdos do curso, experiências de aprendizagem planejadas, série estruturada de resultados de aprendizagem intencional e plano de ação.

Para Saviani (2000, p. 33)

Currículo é a relação de disciplinas que compõem um curso ou a relação de assuntos que constituem uma disciplina. Entretanto, no âmbito dos especialistas, currículo é o conjunto de atividades que se cumprem com vistas a um determinado fim.

A partir dos desdobramentos teóricos sobre currículo, Moreira (1995, p. 7) considera “não ser mais possível conceber uma total inocência acerca do significado do conhecimento curricular, preocupado tão-somente com o caráter de ordem e transmissão dos conhecimentos pelas instituições.” Tais constatações, acopladas à área da Música, sugerem o entendimento crítico do currículo inserido no conjunto músico-educacional, político, histórico e cultural da realidade, ou seja, apontam a importância de desenvolver um processo de organização curricular no âmbito da elaboração de significados sobre a produção social do conhecimento musical.

Em suma, o entendimento sobre essa forma de compreender o conhecimento curricular se relaciona a uma abordagem teórica e prática de base crítica, capaz de subsidiar as discussões sobre as diretrizes e quais currículos a área de Música deseja realizar no âmbito dos seus cursos, tanto a Licenciatura quanto o Bacharelado.

Na visão de Ribeiro (2003, p. 40)

toda instituição escolar precisa proporcionar a organização e aquisição do conhecimento nas suas mais diversas áreas. Estes conhecimentos são produtos sociais, construídos ao longo dos anos pela humanidade, e organizados por meio de procedimentos de análise, reconstrução de conteúdos, hábitos e crenças validados por uma determinada sociedade.

Nesse sentido, o currículo é um projeto educacional coletivo e planejado, podendo ser desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais se deseja que as novas gerações participem. A elaboração

de Diretrizes Curriculares, como parte desse processo, relaciona-se a elementos da ideologia, da cultura e das políticas educacionais de uma dada sociedade em um específico momento histórico.

Para Domingues (1986), currículo é um conjunto específico de questões e métodos pertinentes, ao qual correspondem postulados, práticas e valores sociais. Em sua obra, este autor (1986), explana sobre o currículo técnico-linear, que está baseado na visão conservadora de educação, ou seja, focado na reprodução do conhecimento. Este currículo apresenta as seguintes características: a concepção de mundo previamente estruturado, valorização do método, acatamento da técnica e do controle sobre processos objetivos e objetivados, e a preparação do homem para o desempenho de funções específicas em uma situação definida. E Kleber (2003, p. 143) afirma que “este tipo de currículo, do ponto de vista econômico e cultural, formatou-se nos Estados Unidos, e posteriormente na Europa e em países em desenvolvimento, neste caso, também no Brasil”.

Os currículos nos Cursos Superiores de Música mudaram ao longo da História (do século XVIII até os atuais). No entanto, sua concepção continuou a mesma, a ser técnico-linear, seqüencial e cronológica, cuja fonte deriva da música européia, desconsiderando todo o universo musical. Os conteúdos são destituídos de dimensão política, ou seja, ainda se pensa em currículo neutro, concebido em termos ideais, a partir de modelos estéticos europeus dos séculos passados, em especial o francês, e desarticulados da atual realidade das escolas brasileiras, bem como das diversas culturas que se enredam nessa mesma realidade. Assim, os alunos são impedidos de elaborarem sua visão de mundo a partir da realidade concreta que vivenciam. (FREIRE, 1994)

A não inserção do currículo escolar na realidade brasileira resulta em um Ensino Superior de Música desconectado do contexto social em que opera, uma vez que o conteúdo do currículo não é determinado culturalmente pela realidade que o cerca, não sendo, portanto, historicamente situado nela, ou seja, em sua contemporaneidade. (FREIRE, 1994).

Os currículos de Graduação em Música não têm como característica predominante sua inserção na realidade social brasileira, e não são determinadas culturalmente por esta realidade nem são historicamente situados nela. (FREIRE, 1992)

Na visão de Bosi (1987, p. 173) “não se pode falar em cultura brasileira, mas em culturas brasileiras, donde se origina a necessidade de elaborar uma prática das culturas brasileiras, acompanhadas por uma crítica da mesma”.

Revela-se a evidente desconexão dos currículos com a sociedade brasileira em seus aspectos culturais e históricos. Para efetivar este fato, os currículos são “aparentemente” neutros, priorizando modelos e valores de outras épocas, não promovendo a reflexão crítica, propulsora de transformações. Não são, portanto, currículos voltados para a transformação social, a partir de uma elaboração crítica ou teórica que subsidie a ação política. Não se trata de negar o valor artístico ou musical de obras de épocas passadas nem se pretende excluí-las de sua vivência nos cursos de graduação, mas de preservar seu contínuo movimento, em meio às tendências conflitantes que carregam em si. E salienta Fischer:

Podemos colocar a questão da seguinte maneira: toda Arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as idéias e aspirações, as necessidades e esperanças de uma situação histórica particular. Mas, ao mesmo tempo, a Arte supera essa limitação e, de dentro do momento histórico, cria também um momento de humanidade que promete constância no desenvolvimento. (FISCHER, 1987, p. 17)

A falta de integração entre a Licenciatura e a realidade onde os licenciandos irão atuar constitui-se num dilema enfrentado pelos cursos de formação inicial de professores. Há pouca integração entre os sistemas que formam docentes – as universidades, e os que os absorvem – as escolas. Essa desarticulação reflete a separação entre teoria e prática existentes nos cursos de formação inicial de docentes. (PEREIRA, 1996)

Lüdke (1994, p.23) comenta:

... os docentes universitários, formadores de futuros educadores de primeiro e segundo graus, não têm uma visão sequer razoável da realidade desses sistemas de ensino e não têm, em sua maioria, nenhuma vivência desse ensino, como professores (...) o que contribui para aumentar a distância entre os estudantes de Licenciatura e a realidade escolar que terão de enfrentar depois de formado.

O estágio curricular, talvez, um dos únicos momentos de integração da Licenciatura com a realidade dos sistemas escolares, está localizado no final dos cursos, geralmente no último período. Muitas vezes é percebido apenas como uma exigência acadêmica necessária para a obtenção do diploma universitário. (PEREIRA, 1996)

Nos programas curriculares dos Cursos de Licenciatura em Música, o peso maior recai sobre as disciplinas prático-musicais, e não nas pedagógicas, ainda nos dias de hoje. Faz parte do senso comum crer que nos cursos de Licenciatura em geral, há um menor interesse acadêmico e, no caso específico da Música, acrescenta-se que o formando não é um exímio ou talentoso instrumentista. É importante destacar que “o objeto da tarefa do professor de Música é ensinar Música, enquanto que para o músico é a própria Música, ou seja, a execução musical”. (MATEIRO, 2003, p. 24)

Cabe às instituições de Ensino Superior e aos docentes elaborarem o projeto político-pedagógico, após o advento da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional nº 9.394/96, bem como a elaboração e aplicação do plano de trabalho pelos educadores. Na legislação de 1996, o capítulo que trata sobre a Educação Superior, em específico o Art. 43, contempla as finalidades clássicas do Ensino Superior, que são: ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, a mesma não atende essa formulação, tal como se encontra no Art. 207 da Constituição Federal de 1988, e que estabelece a indissociabilidade entre as três funções. (CURY, 1997)

No Art. 44 da LDBEN nº 9.394/96, são apresentadas as formas de ingresso nos cursos de graduação e pós-graduação, bem como nos cursos seqüenciais. O Art. 52 define a Universidade como uma instituição pluridisciplinar, caracterizada por docentes qualificados, para produção institucionalizada na pesquisa, docência e extensão. E no Art. 53, são tratados os assuntos relativos à contratação e dispensa de professores, assim como o estabelecimento de planos de carreira. Segundo Cury (1997, p. 37) “a LDBEN nº 9.394/96 buscou diferentes mecanismos na tentativa de valorização do Ensino Superior e dos professores nele inserido”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, v. 1), também são referenciais utilizados na elaboração da proposta curricular, bem como reforçam a importância de que cada escola formule seu próprio projeto educacional, para que haja melhoria na qualidade da educação em todo o país. Reconhecem a complexidade da prática educativa escolar e buscam auxiliar o professor na tarefa de formar o cidadão brasileiro, traduzida por meio de: reflexão e discussão do cotidiano da prática pedagógica; revisão de objetivos, conteúdos, encaminhamento metodológico e avaliação; proposição de atividades que efetivem uma aprendizagem significativa do aluno; e socialização de discussões, pesquisas e recomendações

para subsidiar professores, em especial os mais isolados, com pouco contato com a emergente produção pedagógica nacional.

Entretanto, esses documentos (1997) não têm a pretensão de resolver todos os problemas da educação nacional, entre eles: a precária formação inicial e continuada do professor, a ausência de salários dignos e de plano de carreira e a falta de qualidade dos materiais didáticos, bem como de recursos tecnológicos e midiáticos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, v. 1) apontam a necessidade de se conhecer os quatro níveis de concretização curricular e aplicá-los de acordo com o contexto escolar, incluído no sistema educacional brasileiro. Esses níveis não representam etapas seqüenciais, mas sim amplitudes distintas da elaboração de propostas curriculares, ao mesmo tempo buscando uma integração e uma autonomia.

São eles: os parâmetros curriculares constituem o primeiro nível de concretização curricular, atuando como referência nacional para o ensino fundamental, de forma aberta e flexível, ou seja, de acordo com o currículo da Secretaria de Educação ou mesmo da escola; o segundo nível, diz respeito às propostas curriculares dos Estados e Municípios, donde os Parâmetros Curriculares Nacionais poderão ser utilizados como recurso para adaptações ou elaborações curriculares realizadas pelas Secretarias de Educação, em um processo definido pelos responsáveis em cada local; o terceiro nível, refere-se à elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar, contextualizada na discussão de seu projeto educativo; e o quarto nível, é o momento de realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula, executada pelo professor e os alunos, e que demanda adequada formação inicial e continuada dos profissionais da

educação, bem como recursos materiais e estruturais que favoreçam o desenvolvimento do trabalho escolar.

Sobre o que seja o projeto pedagógico, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, v. 1, p. 37) esclarecem que:

... é a expressão da identidade de cada escola em um processo dinâmico de discussão, reflexão e elaboração contínua. Este processo deve contar com a participação de toda equipe pedagógica, buscando o comprometimento de todos com o trabalho realizado, com os propósitos discutidos e com a adequação de tal projeto às características sociais e culturais da realidade em que a escola está inserida. É no âmbito do projeto pedagógico que professores e a equipe pedagógica discutem e organizam os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação.

Segundo o Parecer nº 0146/2002, do Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior, coube às instituições de Ensino Superior definir os seguintes aspectos na composição de seus projetos pedagógicos: objetivos gerais contextualizados; condições objetivas de oferta e vocação do curso; carga horária das atividades didáticas e da integração do curso; metodologias para efetivação da interdisciplinaridade; modos de integração entre teoria e prática; critérios de avaliação do ensino; modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; cursos de pós-graduação “lato sensu” – modalidade especialização integrada e de aperfeiçoamento; incentivo à pesquisa; composição das atividades complementares; e composição e concepção das atividades de estágio curricular supervisionado, assim como as formas e condições de realização do mesmo.

No que se refere à organização curricular do Curso de Graduação em Música, deve-se considerar: regime de oferta (seriado anual ou semestral, sistema de créditos por matrícula por disciplina ou módulo, adoção ou não de pré-requisitos); componentes curriculares - estágio curricular supervisionado (obrigatório, cabendo a cada instituição aprovar o regulamento de estágio com suas diferentes

modalidades de operacionalização, podendo esse ser realizado na própria instituição, desde que sejam regulamentados); atividades complementares (não obrigatórias e se constituem como componente enriquecedor para a formação do aluno); monografia (opcional a cada instituição, mas se houver deverá conter critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das técnicas e diretrizes para sua elaboração); sistema de avaliação (deverão estar inseridos nos planos de ensino fornecidos aos alunos no início do período letivo, contendo conteúdos e critérios de avaliação); perfil do formando; competências e habilidades; conteúdos curriculares (básicos – estudos relacionados à Cultura, Artes e Ciências Humanas e Sociais, com ênfase na Antropologia e na Psicopedagogia; específicos – estudos relacionados à área da Música, com foco no conhecimento instrumental, composicional e de regência; e teórico-práticos – estudos que permitam a integração teoria/prática relacionada ao exercício profissional da Música, o que inclui os estágios, as práticas de ensino, a iniciação científica e a utilização de novas tecnologias); e duração dos cursos (carga horária e o tempo de integralização curricular).

Koellreutter (1997) afirma que a Música torna-se um traço central e fundamental na Sociedade Moderna, e que cabe às Universidades formarem professores de Música que executem uma função social, que humanizem as inevitáveis transformações tecnológicas, e que levem em conta as reais condições sociais, econômicas e culturais do nosso país. Para que isso se concretize, o autor (1997) sugere às Universidades que reformulem seus currículos, suas metodologias e invistam na adequada formação inicial do professor de Música. O mesmo argumenta:

... em última análise não há maus alunos, e sim maus professores e escolas [Universidades] ruins. A estagnação do movimento, a rotina, a sistematização rígida dos princípios e a proclamação dos valores absolutos são a morte da escola [Universidade]. O espírito criador, que sempre duvidando procura, investiga e pesquisa, é a sua vida (...). Eis o que distingue uma escola de nível superior que pretende formar professores de Música: a consciência da imperfeição de tudo e de todos, a consciência do problema que pesa sobre cada um, o problema de escolher livremente sua tarefa, e a recusa de programas de ensino imutáveis. (KOELLREUTTER, 1997, p. 53)

Conclui-se que a problemática do currículo, no âmbito da Educação Musical, está na falta de vinculação da área com as suas funções sócio-políticas. No caso específico do curso de Licenciatura em Música, vinculada a uma instituição estadual, transita-se por um sistema complexo e com profundas implicações. No entanto, estudiosos da área de Educação Musical, entre eles Kleber (2003), comentam que é necessário construir um currículo musical comprometido com a preparação de professores para uma nova ordem social e que rompa com modelos metodológicos apenas tradicionais.

3.3 Análise dos Currículos do Curso de Licenciatura em Música da EMBAP

Neste momento, serão interpretados os dados coletados nos documentos do Arquivo Institucional da EMBAP, em especial os currículos do curso de Licenciatura em Música dessa instituição, e do Arquivo Público do Paraná, com o objetivo de compreender como ocorreu, na perspectiva histórica, a formação inicial do professor de Música.

Foi realizado no Arquivo institucional da EMBAP, o resgate de fontes documentais que trataram do objeto de estudo, em especial o programa do Curso de Licenciatura em Música, no período de 1961 a 1996, destacando-se para a investigação os seguintes elementos: disciplinas, carga horária e ementas. Esses

documentos estavam “trancados” em uma gaveta de um antigo armário, localizado no porão da instituição e dispostos de forma totalmente desorganizada e sem os cuidados básicos para preservação dos mesmos. Inicialmente, foi necessário organizar os documentos, para em seguida realizar a investigação.

Paralelamente, pesquisou-se o acervo do Arquivo Público do Paraná, em específico o arquivo permanente, cujos documentos são de caráter histórico-cultural, uma importante fonte de conhecimento sobre o desenvolvimento social, econômico, político e administrativo do Estado do Paraná. Tal fonte representa 15% da documentação da instituição. Os dados coletados evidenciam apenas os aspectos técnicos e administrativos da EMBAP, não contribuindo com o aprofundamento do objeto de pesquisa, o que de certa forma caracteriza outra limitação a este estudo.

Como modelo teórico para analisar os currículos de Música do curso de Licenciatura em Música da EMBAP, entre os anos de 1970 a 1990, tomou-se por base os estudos teóricos de Saviani (1989) e Domingues (1986).

A partir da correlação das diferentes concepções de inovação às quatro principais tendências da Filosofia da Educação, nos dois últimos séculos, segundo Saviani (1983 e 1989), iniciou-se este estudo.

A primeira delas, a concepção humanista tradicional, teve seu apogeu até 1930, e está marcada por uma visão essencialista do homem, ou seja, todo indivíduo porta uma essência imutável, cabendo à educação adaptar-se a tal essência. Esta concepção privilegia o homem acabado e está centrada no professor, no intelecto e no conhecimento. Logo, o que impera é a educação tradicional, sem lugar para a inovação.

A concepção humanista moderna, que ocorreu entre 1930-1960, é a segunda tendência filosófica apontada por Saviani (1989), e corresponde a uma visão de homem centrada na existência, na vida. Assim, a natureza humana passa a ser mutável pela existência. Esta concepção centra-se no educando, na sua experiência. Aqui, surge espaço à inovação.

A terceira concepção, ainda segundo o mesmo autor (1989), é a concepção analítica, entre 1960-1968. Postula a neutralidade científica e não apresenta uma visão específica de homem. Está centrada nos meios de ensino, e correlacionada às conquistas tecnológicas. A inovação, no âmbito desta corrente, é superficial, pois não se aprofunda nas questões sobre o homem, a educação e a sociedade, e nem pretende transformá-los. A inovação visa atingir com eficiência os objetivos propostos.

A quarta concepção descrita por Saviani (1989), a partir dos anos de 1970, é a concepção dialética, na qual o homem é visto como uma síntese de múltiplas determinações. Com isso, a educação objetiva a mudança social e a inovação, a transformação da própria sociedade.

É oportuno registrar nessa fase que, segundo Ghiraldelli Júnior (1994), a concepção dialética foi rebatizada por Saviani (1988) como concepção histórico-crítica, na intenção de abolir as teorias não críticas (as pedagogias tradicional, nova e tecnicista) e as teorias crítico-reprodutivistas (teorias do sistema de ensino enquanto violência simbólica, da escola enquanto aparelho ideológico do Estado e da escola dual). Ou seja, tratar concretamente a realidade, utilizando o método histórico de forma dialética. Em 1984, no Brasil, Saviani (1997), a partir dessas idéias, apresentou a Pedagogia Histórico-Crítica que, em 1983, era por ele denominada Pedagogia Dialética.

Segundo Saviani (1989), cabe ressaltar que essas quatro concepções de educação e inovação não são etapas que se sucedem de modo linear, mas um processo contraditório e conflituoso, nos quais essas concepções freqüentemente coexistem e se confrontam, uma vez que representam interesses políticos diferentes.

A seguir, serão apresentados “os três paradigmas curriculares” propostos por Domingues (1986), que se correlacionam com os interesses humanos e os enfoques básicos de pesquisa.

O “primeiro paradigma curricular é o técnico-linear” e tem origem no ideal das ciências exatas, numa concepção de mundo previamente estruturado, na valorização do método e da lógica na apreensão do objeto de pesquisa. A pesquisa é de enfoque empírico-analítico e corresponde aos interesses humanos de ordem técnica e de controle sobre processos objetivos e objetivados. O principal objetivo desse paradigma curricular é de preparar eficientemente indivíduos para o desempenho de funções específicas em uma situação definida.

O “circular-consensual é o segundo paradigma” que o autor (1986) elabora. Neste há a valorização da linguagem, dos significados e da interpretação da intersubjetividade dos indivíduos. Corresponde a interesses humanos práticos ou de consenso, uma vez que o conhecimento só é considerado válido na medida em que reflete o consenso intersubjetivo de uma determinada comunidade. A função primordial desse paradigma é o de permitir o desenvolvimento das potencialidades individuais de cada educando, a partir de um trabalho centrado nas experiências dos alunos e nas suas necessidades latentes e manifestas.

O “terceiro paradigma curricular, abordado por Domingues (1986), é o dinâmico-dialógico”, que se fundamenta na “práxis”, enquanto realidade histórica e

construída. A educação não pode ser separada da totalidade do social, sendo culturalmente determinada e tendo como principal objetivo a transformação social. Em vista disso, esse paradigma corresponde a interesses humanos emancipadores e, para isso, trabalha pelo desenvolvimento da consciência, por meio da reflexão crítica, que é essencial à libertação e transformação da sociedade.

Após a exposição dos três paradigmas propostos por Domingues (1986, p.24), de modo geral,

aproxima-se o paradigma técnico-linear às concepções humanista tradicional e humanista moderna, ambas com concepções superficiais e restritas de inovação. O paradigma circular-consensual pode ser aproximado da concepção analítica, sendo a inovação também restrita e superficial, uma vez que não considera a dimensão histórica. E, por fim, o paradigma dinâmico-dialógico, que correlaciona-se à concepção dialética, onde a inovação não se limita ao sistema escolar, mas sim à transformação social.

Segundo Weil (1987, p. 14) o “termo paradigma significa exemplo, modelo ou padrão, e pode ser utilizado nas mais diversas áreas do conhecimento, entre elas as ciências e a educação”.

Para Moraes (1997, p. 55) “todo paradigma pode ser rompido a partir do momento em que este não satisfaça a um pensamento ou teoria vigente e, desse modo, surge um novo paradigma”.

De acordo com Saviani (1991), que elaborou a Pedagogia Histórico-Crítica, assim como de Gasparin (2003), que propôs uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, o que ocorre é uma construção histórica, efetivada na prática social, e que pode ser realizada em qualquer área de conhecimento, inclusive nas ciências e na educação.

Delineado o referencial teórico, realizar-se-á o exame dos currículos do curso de Licenciatura em Música de EMBAP, no período de 1970 a 1990, bem como dos documentos coletados no Arquivo Público do Paraná.

Segundo o Diário Oficial de 28/04/1970 (microfilme 174 do Arquivo Público do Paraná), o Decreto nº 19.982 de 27/04/1970 instituiu a Fundação Federal das Escolas Superiores de Curitiba, congregando, dentre outros estabelecimentos estaduais isolados do Ensino Superior, a Escola de Música e Belas Artes do Paraná. É a partir daí que passa a existir o Curso de Licenciatura em Música da EMBAP.

A investigação em documentos do arquivo da EMBAP revelou que, durante a década de 1970, o programa do Curso de Licenciatura em Música não relata a carga horária das disciplinas. A seguir, o relato das cadeiras e suas respectivas ementas vigentes neste período:

- Música Brasileira: História da música brasileira. Música brasileira contemporânea.
- Didática e Repertório Musical: A educação musical no jardim de infância e no ensino de 1º grau (1ª a 8ª série). Lei nº 5.692/71 (implantação).
- Prática de Harmonia e Arranjos Vocais: Intervalos. Tonalidade. Modalidade. Acordes. Cifra. Melodia. Instrumentos eletrônicos e elétricos. Formas rítmicas populares. Jazz. Acompanhamentos. Arranjos vocais. Prática escrita.
- Didática: Educação, pedagogia e didática. Processo ensino-aprendizagem. Técnicas modernas de aprendizagem. Planejamento didático. Motivação pedagógica. Direção de classe e disciplina. Uso de materiais especiais. Avaliação da aprendizagem. Objetivos educacionais. Métodos e técnicas de ensino. Fixação e avaliação da aprendizagem.

- Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus: Leis nº 4.024/61 e nº 5.692/71 (implantação). Legislação escolar pertinente. Ensino supletivo. Breve histórico das reformas do ensino brasileiro. Componentes do Artigo 4º da Lei nº 5.692 e do Parecer nº 853/71 (documentação correlata). O professor especialista.
- Regência de banda, coro e orquestra: Aspectos históricos da regência. Coro (classificação de vozes, postura, ensaio, partitura, músico leigo, disciplina e repertório). Banda (classificação dos instrumentos, disposição dos naipes, ensaio, disciplina, postura e repertório). Orquestra (instrumentação – arco, sopro e percussão). Regente (partitura e postura). pulsações. Expressão. Dinâmica. Fermata.
- Técnica vocal: Qualidade do som. Classificação e gênero vocal. Escala e arpejo. Vocalises. Repertório. Influência da psicologia na voz. Importância da cultura geral para interpretação e expressão musical. Anatomia e fisiologia da voz (uso correto do aparelho fonador e respiratório – dicção, respiração, empostação e ressonância). Peças cantadas.
- História da Arte: Introdução. Música da Pré-História até a Antigüidade. Monodia cristã. Diafonia feudal. Polifonia gótica e do renascimento. Harmonia seiscentista. Classicismo, Romantismo, Nacionalismo, Impressionismo e Modernismo musical. Música da atualidade. Música erudita brasileira. Música do Século XVIII até o Século XX. Elementos e conceitos básicos para compreensão

do fenômeno artístico nas dimensões plásticas e culturais no contexto cultural de diferentes períodos históricos.

- Elementos da administração escolar: Conceitos. Ensino público e particular. Organização do trabalho pedagógico. Sistema escolar. Administração escolar. Temas para pesquisa. Investigação pedagógica. O jardim de infância. A escola primária. Livro didático. Aprovação escolar. O 2º grau. Currículo escolar. Técnicas de ensino. Testes. O professor. Direção escolar. Disciplina escolar. A universidade. Legislação escolar. Estatuto do Magistério do Paraná. Lei nº 4.024/61.
- Didática/Prática de Ensino: Conceitos. Dinâmica de grupo. O professor. Escola renovada. Planejamento didático. Motivação da aprendizagem. Manejo de classe e disciplina. Técnicas de aprendizagem. Recursos didáticos e áudio-visuais. Fixação e avaliação da aprendizagem.
- Instrumentação e orquestração: Instrumentos e vozes com suas respectivas classificações. Orquestra (generalidades e organologia). Orquestração (disposição de naipes e partitura). Arranjo. Teoria do som.
- Folclore: Conceitos. Folclore e cultura. Dinâmica cultural. Coleta folclórica. Aplicação do folclore na educação e composição musical. Folclore brasileiro (formação étnica do Brasil e articulação do folclore com a literatura, o artesanato, a comida, a bebida, as danças e os jogos brasileiros).

- Psicologia da educação/adolescência e aprendizagem: Conceitos e objetos de estudo. Métodos, medidas e testagens. Atividade consciente e inconsciente. Personalidade. Caráter. Temperamento. Memória. Diferenças individuais. A adolescência e a aprendizagem.

De acordo com o Diário Oficial de 31/12/1987 (microfilme 386 do Arquivo Público do Paraná), a Lei nº 8.682 de 30/12/1987 instituiu, sob forma de autarquia, a EMBAP, Escola de Música e Belas Artes do Paraná, como resultado da incorporação das unidades administrativas de nível sub-departamental da Secretaria da Educação do Estado do Paraná.

Nos documentos pesquisados nos Arquivos da EMBAP, descobriu-se que, na década de 1980, as disciplinas e ementas do período anterior foram mantidas. No entanto, algumas foram alteradas (somente o nome das disciplinas), enquanto que outras disciplinas e ementas, agora com carga horária, foram agregadas ao programa. São elas:

- Harmonia, percepção e estética musical (128 horas anuais): Compreensão da linguagem harmônica. Acordes. Análise de corais tradicionais e de pequenas formas instrumentais do período clássico e romântico. Treino auditivo: intervalos simples e compostos.
- Estética (uma aula semanal): Histórico e conceitos. Função da arte. Percepção e estética. Prática. Terminologia. Qualidade estética. Objetos da música. Crítica auditiva e processo perceptivo. Correntes estéticas. Comparativo com as apreensões literárias e de obras plásticas.

- Percepção musical (duas aulas semanais): Ouvido musical (níveis da percepção auditiva). Audição interior (relativa e absoluta). Intervalos simples e compostos. Acordes. Cadências. Solfejo e ditado. Criação de melodias.
- Biologia (duas aulas semanais): Aspectos básicos da anatomia e fisiologia da audição, fonação, respiração e do sistema nervoso central. Órgãos dos sentidos.
- Acústica musical (duas aulas semanais): Histórico. Som (fenômeno e propagação). Acústica dos ambientes. Escalas musicais. Classificação dos instrumentos musicais. Instrumentos musicais elétricos e eletrônicos.
- Psicologia da educação/adolescência e aprendizagem (duas aulas semanais): Conceitos e problemas da educação. Teorias da psicologia da aprendizagem. Motivação. Relação professor-aluno. Ensino e psicologia. A psicologia e o professor. Determinantes do comportamento. Modernas correntes da psicologia da educação.
- Psicologia do desenvolvimento (duas aulas semanais): Comportamento humano, em especial o infantil. Procedimentos pedagógicos na infância. Desenvolvimento da personalidade. Etapas do desenvolvimento infantil. Aprendizagem social na família. Desenvolvimento e comportamento social. Influências extrafamiliares. Amigos. Aprendizagem de normas morais. Ajustamento escolar. Influência da escola. O papel do professor.

Diferenças individuais. A criança excepcional. Conceito de inteligência (Piaget).

- Instrumentos de iniciação musical (duas aulas semanais):
Preparação do aluno para atuar na pré-escola e em cursos de iniciação musical através da aprendizagem de técnicas pedagógicas e de uma vivência dinâmica dos elementos básicos da linguagem musical.
- Didática e repertório musical (quatro aulas semanais):
Preparação do aluno para atuar em escolas de 1º grau no 2º nível (5ª a 8ª série) através do desenvolvimento de habilidades, aprendizagem de técnicas pedagógicas, relação e criação de repertórios e materiais didáticos.

Conforme o Diário Oficial de 16/07/1991 (microfilme 440 do Arquivo Público do Paraná), a Lei nº 9.663 de 16/07/1991 transformou em autarquia a Fundação Escola de Música e Belas Artes do Paraná, adotando a partir dessa data outras providências de ordem administrativa.

Nos materiais averiguados no Arquivo da EMBAP, constatou-se que a partir de 1993, até o ano vigente de 2006, a grade curricular do Curso de Licenciatura em Música da EMBAP, denominou-se plano de curso, com carga horária total de 2.820 horas. A seguir disciplinas, ementas e carga horária do mesmo:

- Biologia aplicada à música (30 horas): Aspectos básicos da anatomia e fisiologia do organismo humano aplicados à execução instrumental e vocal.

- Canto coral (240 horas): Noções elementares do mecanismo de canto. Vivências teóricas e práticas. Noções gerais da técnica de regência. Realização e apresentação de um concerto semestral.
- História da Arte I (180 horas): Elementos e conceitos básicos para compreensão dos fenômenos artísticos em suas dimensões plásticas e musicais, nos contextos culturais dos diferentes períodos históricos, desde a pré-história até o renascimento, e do século XVII ao século XX.
- Introdução à metodologia científica (60 horas): Estudo da natureza e desenvolvimento do conhecimento científico. Análise e aplicação dos procedimentos científicos na organização e apresentação de trabalhos científicos.
- Linguagem e estruturação musical/harmonia (120 horas): Definição e histórico da harmonia. Harmonia tradicional e funcional. Harmonização de acordes. Acorde napolitano. Análise harmônica de corais tradicionais e de pequenas formas instrumentais (do período clássico até o romântico). Criação de pequenas formas melódicas e harmonizações de livre escolha. Trabalhar os aspectos pedagógicos de interesse dos alunos. Modalidade. Cadências. Modulação. Notas estranhas à melodia e harmonia. Análise harmônica. Harmonização com ritmo.
- Percepção musical (120 horas): Treinamento auditivo. Diretrizes metodológicas para o ensino da percepção musical. Prática da percepção auditiva.

- Prática artística (120 horas): Ampliação do repertório musical. Percepção musical. Formação do ouvinte. Apreciação musical. Diversificação dos conhecimentos musicais.
- Técnica vocal (120 horas): Conhecimentos básicos do instrumento vocal e aquisição dos princípios básicos da técnica vocal para melhor vivência e interpretação de pequenas peças, com aprimoramento do gosto artístico, estético e vocal. Desenvolver as potencialidades vocais dos alunos para melhor desempenho profissional dos mesmos.
- História da Arte II (90 horas): Estudo dos diversos métodos de musicalização infantil (ativos e passivos). Novas tendências na musicalização infantil. Vivências teóricas e práticas.
- Antropologia cultural (90 horas): Compreensão das diferenças entre os diversos grupos sociais. A realidade social brasileira. O significado e o alcance das manifestações artísticas nos diversos contextos sociais do Brasil.
- Acústica (30 horas): Acústica de ambientes. Leis fundamentais da acústica e sua aplicação na construção de instrumentos musicais. Produção musical em estúdio de gravação. Técnicas de gravação. Microfones e equipamentos eletrônicos.
- Análise, apreciação e estética musical (60 horas): Histórico da teoria e análise musical. História e caracterização das formas musicais. A música no contexto histórico e social. Estética musical.

- Folclore musical (60 horas): Conhecimento do folclore, em especial o brasileiro.
- Música brasileira (60 horas): A música no Brasil (período colonial e imperial). Nacionalismo musical. Música e o movimento modernista. Manifesto Música Viva de 1944. Ufanismo musical dos anos de 1950. Os anos de 1960 e a introdução da cultura de massa. Produção musical dos últimos 25 anos.
- Prática de ensino/estágio supervisionado (120 horas em sala de aula e 120 horas em escolas, totalizando 240 horas): estágio curricular para vivência de situações reais de vida e trabalho. Articular o saber com o fazer, e a teoria com a prática, fundamentais para o processo de formação do professor.
- Didática geral (60 horas): Compreender a didática como disciplina que viabiliza o processo de ensino em suas múltiplas determinações (histórico-social, política, individual e coletiva).
- Didática/iniciação musical (120 horas): Abordagem teórica de assuntos pertinentes ao desenvolvimento infantil e sua relação com a música. A música na pré-escola e séries iniciais (teoria, discussão e prática). Aspectos teóricos e vivências do ritmo e da melodia no processo de musicalização da criança. Fases de sensibilização e alfabetização musical infantil.
- Didática e repertório musical (240 horas): Fundamentos e objetivos da educação musical no ensino fundamental. Tendências musicopedagógicas contemporâneas. O significado da música e da experiência musical para a criança e o jovem na

sociedade contemporânea. O contexto do ensino da música no sistema educacional brasileiro. Transversalidade do ensino da Música. Métodos de musicalização. Pesquisa e produção de repertório musical. Planejamento de atividades de audição, interpretação, criação e apreciação musical. Fundamentos e objetivos da educação musical no ensino médio. O ensino de Música segundo os parâmetros curriculares nacionais. Perfil do aluno e do professor. Abordagem musicopedagógica do repertório popular, erudito e folclórico no ensino médio. Pesquisa e seleção de repertório para o ensino médio. Planejamento de atividades com Música popular brasileira e pop rock nacional e internacional. Avaliação. Improvisação musical. Métodos de musicalização no ensino médio.

- Linguagem e estruturação musical/contraponto (120 horas): Canto gregoriano. Desenvolvimento da polifonia. Século XVI/Palestrina. Modos Eclesiásticos. Cantus Firmus. Contraponto vocal a 2 vozes, de 1ª a 5ª espécie. Contraponto livre. Imitações. Cânone. Fuga. Contraponto vocal a 3 e 4 vozes e a 2 coros. Fuga instrumental do século XVIII e XIX. Contraponto dodecafônico. Contraponto no século XX.
- Oficina de instrumentação (120 horas): Classificação dos instrumentos musicais (cordas, madeiras, metais, piano, cordas pulsadas). Instrumentação. Transposição. Arranjo musical. Percussão. Orquestra sinfônica. Orquestração. Instrumentos eletrônicos. Música contemporânea. Novas sonoridades.

- Prática de harmonia e arranjos vocais (120 horas): Orientação para elaboração musical sob um tema dado. Arranjo de músicas (canções) do repertório popular para coro até quatro vozes.
- Psicologia da educação (180 horas): Introdução, conceito, objetivo, método e importância da psicologia da educação. Desenvolvimento psicológico. Adolescência. Cartografias da consciência. Teorias da aprendizagem. Relação entre os estados de consciência e a arte. Motivação. Mensuração da inteligência. Desenvolvimento da personalidade. Análise crítica da psicologia da educação dentro dos postulados sociológicos. A visão holística em educação.
- Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º grau (180 horas): Organização do sistema escolar (funcionamento interno e externo da escola, estrutura organizacional e administrativa da escola, organização do trabalho pedagógico e das atividades discentes e docentes). A escola democrática.
- Regência de banda, coro e orquestra (60 horas): Histórico. Técnicas de regência coral (classificação vocal, gestual, ensaio e repertório). Regência de banda (classificação dos naipes). Técnicas de regência orquestral (disposição dos instrumentos, gestual, ensaio e repertório).

Os currículos do curso de Licenciatura em Música da EMBAP, no período de 1970 a 1990, à luz da interpretação dos estudos teóricos de Saviani (1989) e Domingues (1986), indicam que o conteúdo desses currículos, no que diz respeito às diretrizes técnicas e de repertório, são oriundas dos séculos XVIII e XIX.

Os conteúdos são destituídos de dimensão política, uma vez que são oriundos de currículos concebidos como neutros e ideais, a partir dos modelos estéticos europeus dos séculos passados, e com pouca articulação com a realidade brasileira contemporânea.

De acordo com os paradigmas curriculares propostos por Domingues (1986), os currículos do curso de Licenciatura em Música da EMBAP, das décadas de 1970 a 1990, estão apoiados na vertente técnico-linear, que objetivou preparar o homem para desempenhar tarefas específicas em situações definidas. No entanto, houve profundas reformulações a partir dos anos de 1990, em especial após a publicação da LDBEN de 1996, no que se refere às disciplinas pedagógicas e ao estágio.

Quanto aos estudos de Saviani (1989), percebe-se que houve algumas tentativas de inovação dentro dos currículos da instituição, nem sempre efetivados, pois na maioria das vezes consistiram apenas na mudança do nome da disciplina. Os currículos mostraram-se fortemente alicerçados na reprodução do conhecimento, na valorização do método, da técnica, do resultado e/ou produto final e do objetivo, o que de certa forma se adequa às concepções tradicionais, humanista moderna e analítica, segundo a proposição do autor (1989). Foi um processo não linear, e por diversas vezes contraditório e conflituoso.

É oportuno dizer que em relação a concepção histórico-crítica, nos anos de 1980, proposta por Saviani (1997), cabe à universidade, ao elaborar o currículo de seus cursos, identificar os elementos culturais que de forma histórica e coletiva a humanidade produziu, para serem trabalhados e assimilados pelos alunos. Desta forma, é possível socializar o saber sistematizado, desde que haja a reorganização do trabalho pedagógico. Essa reestruturação do trabalho pedagógico

demanda foco nos conteúdos e no processo de socialização do saber, para que a partir destes ocorra a produção do conhecimento de forma coletiva e histórica.

Conclui-se que os currículos do curso de Licenciatura em Música da EMBAP foram os mesmos durante as décadas de 1970, 1980 e 1990, ocorrendo mudanças apenas nos nomes das disciplinas e a alteração na carga horária e ementas das mesmas, em especial nos períodos relativos a 1980 e 1990. No entanto, a concepção de currículo foi a mesma nessas três décadas, o de currículo técnico-linear, de acordo com os estudos de Domingues (1986), Freire (1994) e Kleber (2003).

A principal contribuição deste capítulo está em apontar aos professores de Música que os mesmos necessitam se posicionar frente às questões aqui discutidas para, posteriormente, construírem de forma coletiva entre seus pares, os currículos de Música de acordo com a presente realidade e possibilidade, sempre contextualizada.

Sintetizando o capítulo 3, em relação a construção do processo histórico da formação inicial do professor de Música, destaca-se:

- Até a década de 1940, o professor de Música não recebia formação acadêmica.
- Este profissional começou a receber formação superior em 1942, com a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico.
- Eram os professores formados pela Escola Normal (na maioria mulheres) que lecionavam Música (em específico, o Canto Orfeônico) nas escolas brasileiras, bem como outros conteúdos escolares.

- Os professores de Música que eram formados pelos conservatórios musicais, seguiam o modelo europeu vigente e as práticas individuais.
- Entre as décadas de 1960 até 1990, surge uma multiplicidade de nomenclaturas para os cursos de formação de professores de Música, entre eles o curso de Licenciatura em Música.
- No período de 1960, mudou-se o nome do curso de Educação Musical para curso de Licenciatura em Música.
- Nos anos de 1970, criaram-se as Licenciaturas em Educação Artística, com as Habilitações em Artes Visuais, Teatro, Desenho e Música.
- Nas décadas de 1980, discutiram-se as Licenciaturas Curtas (ou Polivalentes) e as Licenciaturas Plenas.
- E em meados de 1990, os cursos superiores de Música dividem-se em duas modalidades: Bacharelado em Música e Licenciatura em Música.

Neste capítulo estudou-se o processo histórico da formação inicial do professor de Música, utilizando a legislação educacional e musical, e sua articulação com os seguintes elementos: os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Música e os Conservatórios Musicais. Também foi realizada a análise dos currículos do Curso de Licenciatura em Música da EMBAP, bem como a interpretação dos documentos relativos ao objeto de pesquisa localizados no Arquivo da EMBAP e no Arquivo Público do Paraná.

No próximo capítulo, por meio da técnica da entrevista semi-estruturada, será aprofundada a investigação do objeto de estudo, segundo a “fala” dos professores do curso de Licenciatura em Música da EMBAP.

4 A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE MÚSICA SEGUNDO SEUS PRÓPRIOS TESTEMUNHOS

Neste capítulo, analisar-se-á o objeto de pesquisa a partir dos dados coletados no estudo teórico e documental, articulados com os dados obtidos nas entrevistas semi-estruturadas, realizadas com os atuais professores do curso de Licenciatura em Música da EMBAP, com a finalidade de aprofundar esta análise interpretativa.

As entrevistas foram realizadas de 10 a 12/05/2006, na própria instituição, no turno da noite, durante o horário de aula dos professores, em uma sala anexa à sala dos professores, a qual atendia aos critérios científicos de anonimato e sigilo pessoal e profissional. Os professores impossibilitados, por motivos pessoais e profissionais, de participarem da entrevista nas datas, horários e locais previstos, concederam a mesma por telefone.

Dos 14 professores, 8 foram entrevistados; 4 professores alegaram falta de tempo e pediram para responder as perguntas via e-mail, mas não o fizeram até a presente data; 1 professor está afastado por licença de saúde, e por estar em recuperação da cirurgia, não foi entrevistado; e 1 professor não concedeu a entrevista e justificou que não poderia contribuir com a pesquisa, uma vez que não pertence ao departamento, e leciona temporariamente no curso em questão. De modo geral, a maior parte dos professores se mostraram participativos.

Antes de iniciar as entrevistas (Anexo 3 – roteiro da entrevista semi-estruturada), individualmente, apresentei-me e relatei o propósito da pesquisa, com a finalidade de estabelecer um clima de confiança para efetivar esta fase do trabalho. Em seguida, após concordar em participar, o entrevistado assinou o termo

de consentimento, exceto os que concederam entrevista por telefone, e então efetivou-se a mesma.

A seguir, serão relatadas as entrevistas com os 8 professores entrevistados, e por motivo de sigilo e anonimato pessoal e profissional, os nomes dos participantes não serão mencionados, e os mesmos serão designados por números.

Entrevistado 1:

“Sou formado no curso de Bacharelado em Piano na EMBAP em 1991, leciono neste curso desde 1992 e também sou graduado em Medicina. Para mim, não houve mudanças significativas no curso nem na instituição. O programa curricular precisa ser totalmente reformulado e ter interdisciplinaridade, pois é ultrapassado. Como professor, qualifico-me por meio de contato com outros professores de outras instituições de Música e pretendo fazer mestrado nesta área. Avalio o curso como um dos melhores da EMBAP. O fundamental na formação do professor de Música é ter curiosidade, disposição para aprender e não estagnar no tempo.”

Entrevistado 2:

“Sou formado nos cursos de Licenciatura em Música e Bacharelado em Piano em 1992, e em 2002 em Canto, todos na EMBAP. Leciono neste curso desde 2004. Não sei se houve ou não mudanças no curso e/ou na instituição. O programa curricular precisa ser melhorado, e sugiro a inclusão da técnica vocal, como modo de ensinar os alunos a aprenderem a trabalhar com a voz, pois os mesmos atuam em corais e lecionam musicalização infantil. Como professor, qualifico-me por meio de cursos de especialização e com profissionais de outras cidades e países, e também pretendo fazer mestrado e doutorado na área. Não

avalio o curso porque é difícil responder, uma vez que leciono apenas uma disciplina no mesmo. Dominar a matéria é o que considero fundamental na formação do professor de Música.”

Entrevistado 3:

“Sou formado desde 13/12/1980 no curso de Licenciatura Plena em Música na EMBAP. A partir de 1993 comecei a lecionar neste curso. Houve várias mudanças no curso e na instituição, entre elas: o estágio mudou porque a lei mudou, as reuniões anuais entre os professores teve a intenção de melhorar o curso, os trabalhos de conclusão de curso passaram a ser realizados em duplas porque a lei permitiu isso, o contato com a escola pública melhorou, bem como a realização dos estágios nessas, que recebeu um olhar musical e artístico, e a bibliografia está mais ampla. Estas mudanças são fruto da equipe de professores comprometidos com o curso e principalmente do entrosamento dos professores por meio da atuação da coordenação do curso, que zela pelas questões pedagógicas e legais, uma vez que apresenta graduação em Pedagogia e Direito. O curso tem muito o que melhorar, como, por exemplo: fazer o que a lei manda (aumentar a carga horária dos estágios, o que atualmente não é feito), que o professor leccione as disciplinas que lhe competem (não apenas assinar o livro-ponto e ir embora) e os alunos precisam ler e pesquisar mais. Profissionalmente, qualifico-me por meio de cursos de especialização, de encontros e congressos com profissionais da área, da leitura de livros e dos trabalhos dos alunos, da pesquisa na internet (embora não domine muito as tecnologias) e de cursos ofertados pelo Estado. Em minha avaliação, o curso vem melhorando muito ao longo dos anos, embora tenha muito o que fazer, como ser reformulado segundo o que manda a lei; mas por outro lado, os professores fazem milagres porque muitos são idealistas e trabalham em departamentos emperrados.

O fundamental na formação do professor de Música é o aluno ter empenho, musicalidade latente e dom; e a escola estar atualizada, oferecer condições ambientais adequadas ao estudo e ter professores qualificados, pois os com maior titulação lecionam apenas nos cursos de pós-graduação.”

Entrevistado 4:

“Não sou formado em Música nem tenho conhecimento nesta área, sou graduado em Psicologia. Leciono neste curso desde 1995. A flexibilidade e a melhora na comunicação são as mudanças mais significativas no curso e na instituição durante este período, mas não sei dizer a origem das mesmas. O programa do curso precisa melhorar nos seguintes pontos: mudar a cabeça do aluno que é instrumentista e só faz o curso para obter um título de graduação, os alunos são imaturos (a maioria é adolescente) e preparar os alunos para trabalharem com crianças deficientes e com problemas. Profissionalmente, qualifico-me realizando cursos de especialização (Psicologia - PUCPR) e mestrado (Educação – São Paulo). Avalio o curso como sendo bom. Não sei responder o que considero fundamental na formação do professor de Música, pois não sou desta área”.

Entrevistado 5:

“Sou formado desde 1965 no curso de Bacharelado em Piano e em 1969 na 1ª turma do curso de Licenciatura Plena em Música, ambos pela EMBAP. Leciono nestes cursos desde sua 1ª turma, em 1970. Houve várias mudanças significativas no curso e na instituição, dentre elas: o vocabulário dos alunos empobreceu, mas os mesmos são mais acessíveis ao diálogo e à troca, e os professores estão menos autoritários. Acredito que os fatores que conduziram a essas mudanças foram: a tecnologia, o computador e a Internet, áreas com que não sei lidar. O que necessita melhorar no programa curricular do curso são: as ementas

das disciplinas, a inclusão de outras disciplinas (História da Música, Música Popular Brasileira, Filosofia da Música e Estética Musical), oferecer orientação pedagógica aos instrumentistas que lecionam aulas de instrumentos e melhora dos salários dos professores. Profissionalmente, qualifico-me estudando e preparando as aulas, e também fiz curso de especialização (EMBAP) e mestrado (UFPR) na área. Em relação à avaliação, creio que a seleção para entrada no curso é muito rigorosa e que o estágio é muito bom, pois trabalha a música paranaense. O fundamental na formação do professor de Música é gostar de música, ter vocação para ensinar e trabalhar bem a iniciação musical com as crianças”.

Entrevistado 6:

“Não sou professor de Música, sou compositor, graduado em Letras e não fiz este curso porque não acredito nele. Leciono neste curso desde 1994. Não houve mudança alguma no curso nem na instituição. Há muito o que melhorar no programa curricular do curso, como: professor lecionar sua disciplina (muitos professores estão afastados ou nem aparecem para lecionar), a escola não acompanha o aluno depois que ele se forma e o estágio que precisa seguir e lei (pelo comentário de outros professores, pois não sou deste departamento e não tenho muito contato com o curso e seus professores). Não me qualifico como professor de Música, só como compositor (lendo, ouvindo e escrevendo música). Quanto à avaliação do curso, se o aluno é bom o curso é bom, ou se o aluno é ruim o curso é ruim (quem faz o curso é o aluno), por isso há turmas boas e ruins, depende muito. O fundamental na formação de um professor de Música é a dedicação.”

Entrevistado 7:

“Sou formado na EMBAP em 1956 no curso de Bacharelado em Piano e em 1972 no Curso de Licenciatura em Música. Leciono neste curso desde 1980. A mudança mais significativa neste curso foi o aumento do número de alunos por turma, sendo que há apenas uma turma (começamos com 15 alunos e hoje trabalhamos com 40 alunos numa única turma, o que compromete a qualidade de ensino, principalmente na área de Música). Acredito que o fator que conduziu a esta mudança foi a busca por um título de graduação por parte de músicos instrumentistas que não têm curso superior, como músicos que tocam em casas noturnas ou festividades (como casamento, festas e bailes), regentes de coral e músicos das bandas militares. O que precisa melhorar no programa curricular do curso são as disciplinas pedagógicas, como a Didática e a Psicologia, que segundo o pedido dos alunos, deveria ser no 2º ano, e não apenas no 4º ano (último ano do curso). Qualifico-me profissionalmente por meio de cursos de especialização (EMBAP) e mestrado (Educação – UFPR), e também participando de eventos acadêmicos da área. Avalio o curso como muito bom, pois o mesmo promove a inserção dos alunos no mercado de trabalho, que está muito difícil nos dias de hoje. Os alunos atuam em corais, bandas militares, como músicos que tocam nos mais diferentes lugares e o magistério da Música nas escolas, além de muitos continuarem estudando e seguindo carreira nas universidades. Considero fundamental na formação do professor de Música a paixão pela profissão, disciplina, recursos e bibliografia atualizada, bom senso, continuar estudando sempre, equilíbrio, estar atualizado, ser curioso, entusiasmado, criativo e ter vontade.”

Entrevistado 8:

“Sou formado desde 1984 na EMBAP no curso de Licenciatura em Música, e não me lembro quando comecei a lecionar neste curso. As mudanças mais significativas no curso são: o baixo nível intelectual e musical dos alunos e o aumento da quantidade de alunos por turma (antes eram cerca de 12 e hoje cerca de 35). Acredito que seja a política que levou a essas mudanças, pois, se não tem muito aluno, o curso é considerado ruim e é fechado, e assim qualquer um pode entrar e fazer Música. O programa curricular do curso precisa ser melhorado em vários aspectos, entre eles: o curso tem que estar mais voltado para as disciplinas musicais, e não para as disciplinas pedagógicas, como é hoje, as disciplinas pedagógicas e os estágios são mais valorizados que o próprio conteúdo musical, que deve ser a essência do curso. Profissionalmente, qualifico-me estudando, e já fiz curso de especialização e mestrado no Brasil e doutorado no exterior. Ao avaliar o curso, fico muito triste com o rumo que tem tomado, pois no meu tempo as pessoas escolhiam este curso porque queriam ser professores de Música, e não como hoje, que fazem o curso só para ter um curso superior ou porque não conseguiram fazer outra coisa melhor. Também critico o ensino de baixa qualidade no curso, o despreparo dos professores para lecionarem e a atuação dos professores de outras áreas de conhecimento que nada sabem do conteúdo musical e lecionam neste curso, que é de Música. O fundamental na formação do professor de Música é estudar Música durante toda vida porque a formação vai a vida toda, não acaba nunca.”

Após o relato destas entrevistas, será realizada a análise interpretativa dos dados coletados.

Em relação a quando e onde se formou como professor de Música, a maioria formou-se na EMBAP, podendo ser divididos em duas categorias: os antigos e os novos. Os antigos formaram-se em 1970, 1972, 1980 e 1982 nos cursos de Licenciatura em Música, e 1956 e 1965 nos cursos de Bacharelado em Piano. Os novos formaram-se em 1991, 1992 e 2002 nos cursos de Licenciatura em Música e Canto. No entanto, há professores que possuem outras graduações, tais como: Letras, Medicina, Psicologia, Pedagogia e Direito. No entanto, alguns possuem conhecimento musical (professores antigos) e outros não (professores novos).

Os professores antigos lecionam neste curso desde 1970 (1ª turma) e os novos desde 2004. Complementam-se estes dados com a informação de que durante a realização das entrevistas, estavam sendo realizados, na instituição, concurso público para docente e teste seletivo para professor substituto para este curso, o que indica a presença de novos docentes a partir do 2º semestre de 2006.

Para os professores novos não houve mudanças significativas na instituição e no curso. Os professores antigos relatam as seguintes mudanças significativas no curso e na instituição: *“empobrecimento do vocabulário dos alunos, alunos mais acessíveis ao diálogo e às trocas, professor menos autoritário, maior flexibilidade, melhora na comunicação, mudanças nos estágios e nas monografias realizadas em duplas (conforme legislação), ampliação da bibliografia, aprendizado do trabalho de voz, o baixo nível intelectual e musical dos alunos e o aumento do número de alunos por turma (de 12 para 40).”* Muitos professores acreditam que essas mudanças são oriundas dos seguintes fatores: “da tecnologia, da Internet e do computador (os antigos não sabem lidar com esses instrumentos), a legislação que mudou (flexibilização, estágios e monografias em duplas), do papel da coordenação do curso que melhorou o relacionamento entre os docentes, a política pública de

educação (novos rumos da Educação Superior após o advento da LDBEN nº 9.394/96) e o conflito entre as disciplinas pedagógicas, didáticas e musicais, uma vez que os professores valorizam uma em detrimento de outra.”

Neste tópico nada foi mencionado na fala dos docentes sobre a inclusão e o trabalho com a Música Contemporânea e a Música para as Mídias, uma das vertentes da inovação no campo musical. Percebeu-se que as disciplinas musicais, pedagógicas e didáticas não são niveladas com o mesmo grau de importância na formação inicial do professor de Música, gerando conflito entre os próprios professores, pois uns valorizam mais umas em detrimento de outras. Talvez as origens desta realidade sejam: a presença de professores que lecionam Música sem ter formação musical; de professores instrumentistas, formados nos cursos de Bacharelado em Música (instrumentação), que priorizem os conteúdos musicais em detrimento dos conteúdos pedagógicos e didáticos; e de professores de Música com formação musical, pedagógica e didática que não lecionam nos cursos de Licenciatura em Música, e que talvez valorizem a importância de todas essas áreas na formação inicial do professor de Música.

Todos os professores concordam que é necessário melhorar o programa curricular do curso e sugerem: *“orientação pedagógica e didática para músicos instrumentistas lecionarem aulas de instrumentos, mudanças nas ementas das disciplinas, inclusão de disciplinas (História da Música, Filosofia da Música, Estética Musical, Música Popular Brasileira), trabalhar o aluno de graduação imaturo (adolescente) ou aquele que busca apenas um diploma de curso superior, preparar os alunos para atuarem com crianças deficientes e/ou ‘problemas’, adequar o curso à legislação vigente (estágios), exigir de todos os professores que lecionem no curso e não apenas assinem o ponto sem cumprir o correspondente período de trabalho,*

fazer com que o aluno leia e pesquise mais, tornar os departamentos mais dinâmicos, a escola mais atualizada e voltada à interdisciplinaridade, e o curso voltado mais para as disciplinas musicais, e não apenas focado nas disciplinas pedagógicas e didáticas, como é atualmente” (segundo o testemunho de alguns professores).

Todos os professores são profissionalmente qualificados por meio de cursos de especialização, mestrado e doutorado, no Brasil e no exterior, realizando cursos com profissionais da área de renome nacional e internacional, lendo, estudando, planejando aulas, pesquisando na Internet, participando de cursos oferecidos pelo Estado e de eventos científicos da área.

Constatou-se no discurso dos professores, que os mais novos não fazem referência ao Estado, enquanto que os mais antigos o fazem, uma vez que estes participaram de eventos promovidos pelo mesmo, bem como movimentos por melhores salários. Assim, é possível pensar que entre os professores mais antigos, os quais estudaram a legislação educacional e musical em duas formações superiores (como foi verificado na análise dos currículos do curso de Licenciatura em Música da EMBAP), há uma maior conscientização política; ou ainda, que entre os mais novos, a presença do pensamento neoliberal seja mais forte, pois muitos receberam ou recebem uma formação superior pautada nos princípios da LDBEN nº 9.394/96.

De forma geral, os docentes avaliaram o curso como bom, acompanhado dos seguintes comentários: *“a seleção para entrada no curso é muito rigorosa, o estágio é bom porque trabalha a Música do Paraná, é preciso seguir a lei e não fazemos isso, os departamentos são emperrados, fazemos milagres porque somos idealistas, o curso insere o aluno no mercado de trabalho, a escola não*

oferece educação continuada ao aluno graduado, e poucos escolhem atuarem no magistério, porque a maioria quer só o diploma e/ou não conseguiu fazer outra coisa melhor.”

Em relação ao que consideram fundamental na formação do professor de Música, as respostas podem ser divididas em três categorias: as que se referem ao aluno, ao professor e à escola. Em relação ao aluno, *“este precisa gostar de música, ser apaixonado pela profissão, ter dom musical (talento), ter empenho, curiosidade, criatividade, disposição para aprender, não estagnar, ser disciplinado e entusiasmado, usar de bom senso e equilíbrio, estudar Música sempre porque a formação não acaba nunca, estar atualizado e ter vontade e dedicação”*. No que toca ao professor, *“é preciso ter vocação para ensinar, trabalhar bem a iniciação musical e ter sólido conhecimento da matéria a ser lecionada”*. E em relação à escola, *“esta precisa apresentar recursos e bibliografia atualizada, oferecer condições ambientais adequadas e professores qualificados para lecionarem na graduação”*.

Neste tópico evidencia-se a idéia de talento musical e vocação para ensino da Música, em oposição à idéia de Música como área de conhecimento, e que necessita de formação pedagógica e didática para desenvolver o processo ensino-aprendizagem, ao qual nenhum dos professores entrevistados fez menção.

Com a discussão teórico-empírica que se estabeleceu neste e nos capítulos anteriores, pretende-se responder ao problema de pesquisa e verificar o cumprimento dos objetivos, bem como propor algumas sugestões e recomendações para o aprofundamento deste estudo em futuras pesquisas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esforço empreendido nesta pesquisa **respondeu ao problema formulado**: como ocorreu o processo de formação inicial do professor de Música no período de 1961 a 1996, considerando-se as mudanças significativas da sociedade paranaense e nacional neste período, nas dimensões educacionais, políticas e culturais? Para efetivar a solução desta questão, o segundo capítulo tratou do entendimento do contexto do objeto de estudo, por meio da investigação da legislação referente à Educação e ao Ensino da Música. No terceiro capítulo, foi possível compreender como ocorreu o processo histórico da formação inicial do docente na área de Música, a partir da análise dos currículos do curso de Licenciatura em Música da EMBAP, dos documentos do Arquivo desta instituição e do Arquivo Público do Paraná, da literatura sobre os cursos de Bacharelado e de Licenciatura em Música e dos Conservatórios Musicais. E no quarto capítulo, aprofundou-se o entendimento do objeto de estudo por meio da fala dos docentes que lecionam no curso de Licenciatura em Música da instituição em questão.

Em vista disso, **os objetivos da pesquisa foram cumpridos**, uma vez que os mesmos aparecem na construção de cada capítulo desta dissertação, e são eles: os currículos do curso de Licenciatura em Música da EMBAP foram analisados, bem como as legislações das áreas de Educação e de Música pertinentes ao período delimitado; o estudo dos documentos do MEC; o resgate de fontes documentais que tratem do objeto de estudo no Arquivo da EMBAP e no Arquivo Público do Paraná; e a entrevista com os atuais professores do Curso de Licenciatura em Música da EMBAP.

Esta pesquisa apresentou **sérias limitações**, entre elas: carência de bibliografia que tratasse do objeto de estudo (teses, dissertações e monografias), bem como, de documentos nos Arquivos da EMBAP (os encontrados não atendiam aos critérios de organização e conservação, fundamentais à manutenção da memória educacional do Paraná) e no Arquivo Público do Paraná. Acredita-se que essa situação seja fruto da ausência de estímulo e incentivo à pesquisa no Brasil, e em especial na área de Música, na qual ainda existe o foco no músico instrumentista, e não no professor de Música.

Sem dúvida, essa particularidade faz pensar em como se processa a formação do **pesquisador nos cursos de Licenciatura em Música**, face a semelhante constatação. No entanto, novos horizontes são apontados: em abril de 2006, foi credenciado pelo MEC, o Mestrado em Música na Universidade Federal do Paraná, o qual está realizando o processo seletivo e iniciará as suas atividades em agosto de 2006. Com isso, novas pesquisas e publicações acadêmicas deverão surgir no campo da Música, inclusive no que se refere ao objeto de estudo desta investigação, apesar de não contemplar, em específico, uma linha de pesquisa nesta área.

Cabe neste momento, registrar que a “**desvalorização**” dos **cursos de Licenciatura em Música** é uma construção histórica, pois pelo estudo teórico e pela fala dos atuais professores do curso de Licenciatura em Música da EMBAP, constato que muitos professores de Música não receberam formação superior na área da Música.

Os dados coletados e tratados nesta pesquisa, à luz da abordagem histórico-crítica, permitem afirmar que a área musical vive hoje, em nosso país, um período de transição, no qual coexistem concepções e discursos contrapostos, e que

refletir sobre estas questões pode auxiliar nos futuros caminhos a serem construídos na área de formação inicial do professor, em específico, o de Música.

As mudanças nos cenários social, econômico e político da sociedade brasileira entre as décadas de 1960 a 1990, foram também expressas nas legislações educacionais, e influenciaram a formação inicial do docente de Música. A formação inicial desse profissional ainda obedece a uma tradição persistente através dos anos e que, por vezes, se abre para novas propostas, ou ainda, para inovações.

Segundo Fuks (1994) a formação inicial do professor de Música ocorre por intermédio da coexistência da **tradição** (o que já foi construído de forma histórica na sociedade, por meio das práticas sociais) com a **inovação** (o que hoje se constrói socialmente nas práticas sociais, com projeção para o futuro).

A efetivação de mudanças dessa ordem parece ser mais lenta e seguir um caminho mais complexo, também no campo da Música. A dificuldade de implementar modificações imediatas nos cursos de formação inicial de professores, alterando substancialmente sua estrutura, abre espaço para **outras questões, possíveis de serem pesquisadas** posteriormente. São elas: Por que é tão difícil conseguir inovações substanciais nos cursos de Licenciatura no âmbito das universidades? Quais os limites de uma reforma curricular nos cursos de formação inicial de professores? Como as reformas curriculares garantem ou não mudanças práticas na forma de conceber a formação inicial de professores? Quais as diferenças entre o que está previsto em um currículo formal e o que realmente se desenvolve na formação inicial de professores?

Segundo Beyer (1994, p.105) “a sociedade humana apóia-se em dois processos antagônicos: **a continuidade e a mudança.**” O primeiro, a

continuidade, é mantido pelo controle social, ou seja, pelas instituições permanentes (família, escola, igreja e Estado). Este movimento transmite, compulsoriamente, o legado social e cultural às novas gerações. É o questionamento desse conhecimento que traz o segundo processo, a mudança, que valida ou não diversas teorias e promove o progresso cultural, acadêmico e social.

Com a efetivação dos estudos teóricos e documentais, complementados com a técnica da entrevista semi-estruturada, constatou-se que os professores de Música adotam, basicamente, os processos de ensino tradicionalmente prescritos há muitos anos. “A razão mais significativa para a perpetuação dos métodos tradicionais no ensino musical [talvez] seja a falta de pesquisa em Música”, esclarece Amaral (1991, p. 16).

Verificou-se na História da Educação que há diferentes metodologias. Entretanto, na área da Educação Musical, por meio da fala dos atuais professores do curso de Licenciatura em Música da EMBAP, se percebe um apego excessivo ao ensino tradicional. Isso traz conseqüências diretas à formação inicial do professor de Música, uma vez que algumas universidades, nas quais se oferece curso de Licenciatura em Música, ainda são aquelas que mais se prendem à crença de que só os alunos talentosos em Música podem produzir Música. Tal posicionamento foi confirmado na fala dos professores entrevistados.

Por outro lado, há professores, em diversos níveis da Educação, que buscam sempre renovar e inovar suas atividades no magistério da Música, uma vez que, “no Brasil, está crescendo o número de universidades que realizam pesquisas experimentais na área da Música”. (AMARAL, 1991, p. 18)

Segundo Amaral (1991), Martins (1992), Beyer (1994) e Freire (1992 e 1994), é designado como tradicional, e também entendido como vernáculo,

clássico e/ou erudito na área da Música, o que Saviani (1997) denomina de saber erudito, na área da Educação. Para Saviani (1997), esse saber erudito foi construído de forma histórica e coletiva pela humanidade, tornando-se essencial, em qualquer nível de escolarização, o seu acesso para ser trabalhado. A partir do desenvolvimento do saber erudito em sala de aula, tendo por foco o conteúdo escolar que foi discriminado no currículo da escola, o mesmo é trabalhado de forma coletiva e histórica. Saviani (1997) também utiliza o termo clássico para designar os conteúdos que permaneceram e ainda permanecem ao longo dos anos pela sua validade, e que são trabalhados nas escolas por meio dos conteúdos escolares.

Por conseguinte, é possível produzir outros saberes, que também podem ser designados como um novo saber, os quais foram produzidos de forma coletiva e histórica, na instituição escolar e a partir de um conhecimento anteriormente produzido e sistematizado. Saviani (1983 e 1989), também trabalhou o que Amaral (1991), Martins (1992), Beyer (1994) e Freire (1992 e 1994) denominam de novo, inovação e/ou contemporâneo, na área musical, sendo designado por ele (1983 e 1989), na área educacional, como inovação. Saviani (1983 e 1989) correlacionou as diferentes concepções de inovação com as principais correntes da Filosofia de Educação.

É preciso ter cuidado com as críticas, quer ao modelo tradicional quer ao modelo inovador, uma vez que ambos os modelos se constituem em uma expressão da sociedade e são construídos num determinado momento histórico e espaço social. Nesse sentido, em especial na Educação Musical, “ele nunca é neutro, mas sempre politicamente comprometido”. (GASPARIN, 2003, p. 2). Talvez a Educação Musical atual não esteja acompanhando as mudanças da sociedade vigente, razão pela qual necessita ser questionada, criticada e quiçá modificada. E o

local mais propício para essa dinâmica são os cursos de Licenciatura em Música, responsáveis pela formação inicial dos professores de Música. Esta constatação é fruto do que foi dito pelos professores durante as entrevistas.

A **educação escolar, em especial a superior**, distingue-se de outras formas de educação, por constituir-se numa ação intencional, sistemática, planejada e continuada durante um período contínuo e extenso de tempo. Conforme o que diz a LDBEN nº 9.394/96, a universidade, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcaram e marcam cada momento histórico.

Para tanto, ainda é necessário que essa instituição garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva.

A escola, por ser uma instituição social com propósitos explicitamente educativos, tem o compromisso de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos e dos conhecimentos. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, v. 1, p. 10)

Toda escola [universidade] é marcada pela prática cultural e histórica, bem como por teorias que deslocaram a responsabilidade da mesma para o aluno, além de currículos e formação de professores insuficientes. “Para reverter essa situação é necessário reconhecer e valorizar a formação do professor, assim como as características singulares de cada região, escola [universidade], aluno e comunidade”. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, v. 10, 1997, p. 33)

Em relação ao **currículo**, sua estrutura organizacional implica uma nova concepção para tratar dos conteúdos considerados fundamentais para a formação inicial dos professores de Música. As instituições formadoras têm autonomia para decidir o perfil profissional desejado e elaborar a estrutura curricular

que atenda às exigências legais e às demandas sociais. As reformas curriculares devem ultrapassar os limites burocráticos e administrativos, visando a uma mudança de concepção educacional a médio e longo prazos. Estas questões foram colocadas por muitos professores durante as entrevistas.

Os resultados finais desta pesquisa apontam para uma concordância com os estudos de Lüdke (1994), os quais constataram que grande parte dos problemas vividos pelos cursos de Licenciatura remontam às suas origens e persistem não resolvidos. As simples mudanças curriculares para a solução dos problemas dos cursos de Licenciatura são inoperantes porque se restringem apenas ao nível da legislação e aparecem como alterações periféricas, que não atingem as estruturas centrais básicas das questões. Algumas são reformas paliativas, como a simples mudança de nome de disciplinas, e outras ainda apontam na direção de soluções mais promissoras, por meio de disciplinas “integradoras”, que não chegam, entretanto, a re-orientar o curso em sua totalidade.

É possível perceber, por meio da diversidade de nomenclaturas para os cursos de formação inicial do professor de Música no Brasil, uma indefinição por parte do legislador e das instituições de Ensino Superior em relação à identidade das Licenciaturas. Assim, pode-se entender por “Licenciatura na área de Música”, qualquer Curso Superior que tenha como objetivo formar professores na área de Música.

Deste modo, **o lugar que a Música tem ocupado nos currículos escolares**, espaço também estabelecido na legislação educacional, não lhe tem conferido o “status” de objeto de conhecimento escolar. Apesar de a Música avançar ao longo dos anos, na hierarquia curricular, ela ainda não conquistou sua importância como conteúdo imprescindível à formação global do ser humano.

Mesmo com a LDBEN nº 9.394/96, que considera a Música área de conhecimento, a mesma não tem garantia de existência nas escolas, visto que não há obrigatoriedade legal da presença de todas as formas artísticas nos currículos, cabendo a cada estabelecimento, de acordo com seu interesse e disponibilidade de professor, a escolha da linguagem artística a ser trabalhada na escola.

Reafirma-se o que foi dito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, v. 1) e no testemunho dos professores do curso de Licenciatura em Música da EMBAP: além de uma formação inicial consistente, é preciso investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional da educação. O conteúdo e a metodologia precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria no processo ensino-aprendizagem. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional do professor é também intervir em suas reais condições de trabalho. Estas colocações apareceram na fala dos professores entrevistados que defendem a educação continuada como uma das formas de qualificação profissional, e que os mesmos realizaram e/ou realizam.

Os seguintes dados revelam a urgência em se atuar na formação inicial do professor: 10% das funções docentes são desempenhadas sem o nível mínimo de formação exigido; 5% dessas funções são preenchidas por pessoas de escolaridade de nível médio ou superior, mas sem função específica para o magistério; e por fim 40% exercem a função docente com ausência total de formação mínima nas zonas rurais brasileiras. A exigência legal de formação inicial nem sempre pode ser cumprida, em função das deficiências do sistema educacional nacional. Entretanto, “a má qualidade do ensino não se deve apenas à não formação

inicial do professor; resulta também da má qualidade da formação que tem sido ministrada”. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, v. 1, p. 30).

Hoje, com o advento da Lei nº 9.394/96, **o ensino da Música enquanto área de conhecimento**, é legalmente contemplado no currículo escolar brasileiro, requerendo a formação inicial e continuada dos professores. O professor precisa conhecer História da Música para poder selecionar o que ensinar, com o objetivo de que os alunos compreendam que as produções musicais não existem isoladamente, mas relacionam-se com as idéias e tendências de um determinado momento, o qual é historicamente construído. Nos currículos do curso de Licenciatura em Música da EMBAP e nas entrevistas com seus professores, comprovou-se que há a disciplina de História da Arte, e que os mesmos sugerem a inclusão da disciplina História da Música na busca por melhorar o programa curricular da instituição. Segundo a fala dos professores, esta também é uma reivindicação por parte dos alunos do curso.

Além da adequada **formação inicial**, o professor necessita de **formação continuada**, que deve fazer parte da rotina da instituição escolar, e também não pode ocorrer de forma esporádica. A instituição não oferece aos alunos licenciados a educação continuada, segundo o testemunho dos professores entrevistados. No entanto, há na EMBAP o curso de especialização em Educação Musical, bem como outros cursos de pós-graduação “*Lato Sensu*”, mas que não foram citados pelos professores entrevistados. Porém, este dado foi coletado na pesquisa de documentos no Arquivo da EMBAP.

É necessário tempo e espaço para o encontro de professores, com o objetivo de: trocar idéias sobre a prática profissional, a supervisão dos estágios, os estudos sobre os mais variados temas pertinentes à organização do trabalho escolar

e outras questões relativas ao projeto pedagógico. Na fala de alguns professores entrevistados, essa dinâmica está começando a acontecer entre os professores do curso, mas de forma lenta. Entretanto, outros professores não concordam com este posicionamento, em especial os que lecionam recentemente no curso.

Para diferentes estudiosos da área da Música, entre eles Bellochio (2003), Dalben (1992), Fuks (1991 e 1994) e Mateiro (2003), não se deve compartimentalizar o processo de formação inicial do professor de Música, ou seja, não se deve separar a Educação Musical que se efetiva no Ensino Superior daquela do 1º e 2º graus. É preciso ter conhecimento musical específico, bem como conhecimento pedagógico relativo à educação escolar. A Escola Normal, que pertenceu ao 2º grau, recebeu como professores profissionais de nível universitário. O saber musical do 3º grau penetrou na escola de 2º grau para formar professores que iriam trabalhar no 1º e 2º graus. Daí a necessidade de preparar no Ensino Superior bons professores, pois estes formarão outros professores.

Entretanto, esta dinâmica também pode ser entendida como uma repetição de um padrão de valores, idéias e comportamentos, ou melhor, como manutenção da tradição do Ensino Musical, expostas anteriormente. Há diferenças entre as práticas pedagógicas e musicais nos diferentes níveis de ensino. Porém, as instituições que formam professores não podem deixar de ter noção desse conjunto maior, pois é esta macro visão que vai possibilitar serem vistas as diversidades existentes entre os diversos níveis do nosso sistema educacional, e neste, as incontáveis diferenças.

Conclui-se, após o estudo teórico e a análise interpretativa dos dados coletados nas entrevistas que, na formação inicial do professor de Música, é imprescindível a formação pedagógica. Trata-se do saber disciplinar correspondente

ao campo da Música e do saber pedagógico da Educação sendo vividos e contextualizados por meio de experiências específicas em ambas as áreas.

Nas entrevistas com os professores e nos documentos oficiais e institucionais analisados, verificou-se que nos cursos de formação inicial de professores de Música, ainda há um distanciamento entre o conhecimento musical e o pedagógico, pois o número de horas destinadas às disciplinas prático-musicais é superior às horas destinadas às disciplinas pedagógico-musicais, e o estágio ocorre apenas ao final do curso.

Para ensinar Música é preciso que se compreenda a Música e esta em relação com os elementos acima citados. Ou seja, **conhecimentos musicais, pedagógicos e didáticos** são igualmente necessários, não sendo possível priorizar um em detrimento do outro, questão posta em evidência por muitos docentes durante a realização da entrevista. Em suas falas, percebe-se que há divergências de posições em relação a essa questão: uns defendem a primazia do conteúdo musical em detrimento do conhecimento pedagógico e didático, e vice-versa. Nenhum dos professores entrevistados afirmou que os conhecimentos musicais, pedagógicos e didáticos são de igual importância na formação inicial do professor de Música. Nesse sentido, esta pesquisa pretende contribuir para o aprofundar a discussão sobre o tema entre os professores que lecionam Música.

A formação inicial do professor de Música, hoje realizada em cursos de Licenciatura, necessita de trabalhos de ensino, pesquisa e extensão, características essenciais da universidade, assim como criar a cultura de pesquisar e publicar temas pertinentes a essa área de conhecimento. No entanto, a instituição pesquisada é reconhecida como uma escola de Música estadual, e não como uma

universidade estadual, o que não a obriga a efetivar trabalhos nas áreas de pesquisa e extensão.

Após o estudo teórico e a entrevista com os professores, destaca-se que há uma maior ênfase na **formação do músico profissional**, em detrimento à **formação do professor de Música**. Talvez a origem desta situação esteja na própria história brasileira da Educação Musical, analisada nesta pesquisa, na qual não há uma cultura musical instalada, mas sim práticas isoladas, uma vez que não houve uma Educação Musical implantada nacionalmente. “Há países na Europa, como a Alemanha, onde há uma antiga tradição musical; no entanto, lá foram efetivadas reformulações no sistema de ensino musical, ao longo dos anos, o que não ocorreu no Brasil”. (BEYER, 1994, p. 112)

Entretanto, ao longo desses anos, no Brasil e no Paraná, **ocorreram avanços na formação inicial do professor de Música**, o que pode ser constatado pelo estudo das políticas educacionais, que organizaram e direcionaram esse percurso. Contudo, **algumas questões ainda estão presentes e precisam ser pesquisadas**, mas que não pôde ser contemplada neste estudo. Dentre estas: Qual concepção de Educação Musical é predominante atualmente? Existem pré-requisitos para a formação inicial de professores de Música?

À prática musical, no interior das escolas brasileiras alijada na hierarquia das disciplinas escolares, indefinida quanto ao conteúdo musical, acrescentou-se a fragilidade da formação inicial do professor de Música. Apesar dessas dificuldades, as mudanças foram se processando e, muitas vezes acontecem, não apenas nas escolas regulares e de Música, mas também por meio de projetos específicos na área de Música em outros setores sociais.

É nesse contexto que Oliveira (2000 e 2003) questiona onde está inserido o professor de Música, pois muitas vezes ele está ausente da comunidade, deixando de cumprir sua função social, que é ensinar Música.

É possível compreender o desempenho profissional do atual professor de Música quando se buscam informações sobre sua formação e prática profissional no passado, bem como avançar e fortalecer sua identidade profissional, uma vez que, após compreender essa trajetória histórica, o docente da área de Música pode conhecer a história do profissional da Educação Musical.

Os documentos institucionais, o estudo teórico e legislação educacional revelam que a formação inicial do professor de Música esbarra continuamente com a formação do professor em outras áreas do conhecimento. Observa-se que as instituições de Ensino Superior, da área musical, bem como de outras áreas de saber, estão de tal forma interligadas, que impõem essa abordagem conjunta. Também é preciso considerar que as instituições de Ensino Superior, após o advento da LDBEN nº 9.394/96, estão sintonizadas com o pensamento da sociedade na qual se inserem e podem refletir a manutenção ou transformação da mesma.

Retomando os estudos teóricos sobre a legislação educacional e musical, é possível reafirmar que até 1996, no que se refere à formação inicial do professor, basicamente prevaleciam duas legislações: a Lei 5.692/71 para o ensino de 1º e 2º graus e a Lei 5.540/68, complementada pelo Decreto Lei 464/69 para o Ensino Superior. O objetivo da Lei 5.692/71 foi à profissionalização, ou seja, preparar o homem para o mercado de trabalho. Em consequência, aparecem as habilitações nos programas de formação de professores. Essa modalidade garante, de forma mais rápida, a preparação de profissionais técnicos necessários à estrutura

social e econômica do país. É na década de 1970, baseada no prestígio das profissões universitárias, que se passou a valorizar profissionais com níveis de escolaridade avançados, ou seja, diplomados. Dessa forma, o discurso oriundo da LDBEN nº 9.394/96, e também dos testemunhos dos professores entrevistados, de que é necessário obter titulação para ter inserção no mercado de trabalho, não é uma idéia nova, já existia nos anos de 1970.

No campo da Música, o quadro atual pode ser entendido a partir das edições das Leis nº 4.024/61, nº 5.692/71 e nº 9.394/96. A LDBEN nº 4.024/61, extinguiu a disciplina Canto Orfeônico e introduziu a disciplina Educação Musical nas escolas brasileiras. A Lei nº 5.692/71, do ensino de 1º e 2º graus, extinguiu a disciplina Educação Musical e instituiu a disciplina de Educação Artística, concentrando diversas linguagens artísticas, entre elas a Música. Como efeito prático ao longo do tempo, as atividades ficaram relegadas às Artes Plásticas, o campo para educadores musicais diminuiu, instalando-se a precariedade na formação de novos professores, pois poucas eram as faculdades de Educação Artística que ofereciam Habilitação em Música. A LDBEN nº 9.394/96, em parceria com os PCNs e RCNs (1997 e 1998), instituíram o Ensino de Arte e pretenderam devolver à Música o “status” de disciplina, como também ao Teatro, à Dança e às Artes Visuais. No entanto, a nova lei faculta aos estabelecimentos escolares a escolha de uma ou mais disciplinas a serem trabalhadas, não os obrigando a trabalhar com todas.

Por conseguinte, **o ensino da Música deve ser considerado e valorizado na mesma proporção que outras áreas do conhecimento** o são, como Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, etc. Na concepção de Saviani (2000, p. 40) “a Educação Musical deverá ter um lugar próprio no currículo

escolar”. Mas é preciso considerar que ainda há uma longa caminhada, pois historicamente, como também foi constatado nos estudos teóricos e nas entrevistas, ainda se tem a crença de que a Música é para poucos, restrita aos que nascem com “o dom musical, a dádiva divina ou o talento musical”.

Segundo Oliveira (2000 e 2003), pesquisadores americanos da Neurociência relatam em seus estudos que a Música é uma inteligência composta por diferentes habilidades (executar, cantar, reger, compor, apreciar, ...). Com isso, todas as pessoas são capazes de aprender Música, exceto 4% da população mundial, que apresenta “amusia” (ausência de inteligência musical). A partir desta constatação, **é preciso pensar e pesquisar** sobre como preparar os professores oriundos dos cursos de graduação em Pedagogia e Formação de Professores para a Educação Infantil e as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, para trabalhar a Música nas escolas regulares, tendo por referência a Música como área de conhecimento e apoiada no processo ensino-aprendizagem, e não mais como talento musical, como ainda é concebida por muitos professores, inclusive os professores do curso de Licenciatura em Música da EMBAP. Tal crença foi expressa por meio da fala nas entrevistas realizadas.

Esta pesquisa apontou para o fato de que essa talvez seja uma das origens da exclusão e/ou do distanciamento da Música nos currículos escolares, não chegando a alcançar o “status” de disciplina escolar. No entanto, Dalben (1992, p. 32) alerta para o fato de que “o ensino da Música vem lutando pelo seu espaço no contexto escolar, agora como uma disciplina específica, um saber que pode ser ensinado e aprendido.”

É oportuno esclarecer que é um engano pensar que discutir o Ensino Superior de Música foge aos interesses da Educação Básica e do Ensino

Médio, pois são dos cursos de Licenciatura que vem a maioria dos professores que atuam nesses níveis de ensino. E, além disso, se o ensino da Música tem um significado social, ele deve interessar a todos os cidadãos da sociedade brasileira.

Frente à pesquisa apresentada, **sugere-se** que: a universidade assuma propostas formadoras com projetos próprios para as Licenciaturas, reconhecendo suas particularidades, neste caso, a formação inicial de professores de Música; é necessário que se reconheça que o trabalho do educador musical decorre de formação profissional tanto na área de Música quanto na área de Educação, bem como da Arte enquanto Cultura e das diferentes linguagens artísticas, neste caso, a Música; é primordial que as propostas de formação inicial de professores das universidades criem oportunidades para o desenvolvimento cultural do professor, ampliando seus conhecimentos; é essencial que a formação inicial do professor de Música seja tomada como um processo permanente (educação continuada aos alunos egressos) e vinculada à prática educativa real, e não apenas voltada à capacitação profissional; e é urgente o investimento em projetos musicais que integrem a instituição formadora de professores de Música e outros espaços sociais (escolas regulares e de música, trabalho de voluntariado, ONGs, etc.) por meio dos estágios curriculares durante todo o decorrer do curso, como propõe a LDBEN nº 9.394/96, não apenas ao final deste, bem como de cursos de extensão abertos à comunidade.

Diante das discussões e reflexões apresentadas e em decorrência do estudo teórico-empírico dos dados coletados, ainda é oportuno fazer algumas **recomendações**: considera-se fundamental que pesquisas sejam desenvolvidas na perspectiva de buscar uma nova construção nos atuais modelos acadêmicos para formação inicial e continuada do professor de Música, ou ainda, do educador

musical; por outro lado, torna-se prioritário estudar a identidade das Licenciaturas dos Cursos de Música; e, além disso, a atuação política dos professores de Música junto aos órgãos formuladores de políticas educacionais, nos 1º, 2º e 3º setores (público, privado e organizações não-governamentais).

Esta **pesquisa** não teve a pretensão de esgotar a discussão a respeito do objeto de estudo, mas sim de contribuir para o aprofundamento do tema, uma vez que a principal característica de um estudo sério é a sua continuidade e o seu aprofundamento.

REFERÊNCIAS

AMARAL, K. F. **Pesquisa em Música e Educação**. São Paulo: Loyola, 1991.

AZEVEDO, L. H. **Missão e Música no Brasil**. Rio de Janeiro: Casa do Estudante, 1980.

BELLOCHIO, C. R. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre: ABEM. 2003. n 8. p. 17-24.

BEYER, E. Educação Musical no Brasil: tradição ou inovação? In: In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 3, 1994, Salvador. **Anais...**, Salvador, Bahia: ABEM, 1994. p. 97-115.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Alegre: Porto, 1994.

BOSI, A. Cultura Brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Org.). **Filosofia da educação brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

BRESSAN, W. J. **Educar cantando**: a função educativa da música popular. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

CANDAU, V. M. F. (Coord.) **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987. 93 p.

CARDOSO, C. F. S. **Uma introdução à história**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CARDOSO, C. F. S.; BRIGNOLI, H. P. **Os métodos da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

CARNEIRO, M. **LDB Fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CUNHA, L. A. **O ensino superior no octênio FHC**. v. 24, n. 82, p. 37-61. Campinas: abril, 2003.

CURY, C. R. J. **Reforma universitária da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional**. n. 101. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: julho, 1997.

DALBEN, A. I. L. de F. O currículo escolar e a realidade do cotidiano. In: **Educação em Revista**, n. 15/jun. Belo Horizonte, 1992. p.30-33.

DOMINGUES, J. L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. In: **Revista Brasileiras de Estudos Pedagógicos**. Brasília, 67 (156): 351-66, maio-agosto. 1986.

FAZENDA, I. C. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERRARI, A. T. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

FERRAZ, M. H. C. T. **Metodologia do ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FREIRE, V. L. B. **Música e sociedade**: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música. Rio de Janeiro: 1992. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

_____. Educação musical no Brasil: tradição e inovação no bacharelado. In: In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 3, 1994, Salvador. **Anais...**, Salvador, Bahia: ABEM, 1994. p. 145-159.

FUKS, R. A formação da identidade do professor de música: do passado ao presente, linhas de continuidade e de descontinuidade. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 3, 1994, Salvador. **Anais...**, Salvador, Bahia: ABEM, 1994. p. 161-184.

_____. Tradição/Contradição na prática musical de uma escola formadora de professores. In: **Revista da ANPPOM**. n 3, p. 25-35. 1991

GASPARIN, J. L. **Uma didática para uma pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

_____. **História da educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

HENTSCHKE, L. (Org). **Educação musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

KLEBER, M. Avaliação em cursos universitários de música – um estudo de caso. In: **Avaliação em Música: reflexões e práticas**. p. 140-158. São Paulo: Moderna, 2003.

KOELLREUTTER, H. J. O ensino da música num mundo modificado. In: **Cadernos de Estudos: Educação Musical**. v. 6, p. 37-43. Belo Horizonte: Atravez, 1997.

_____. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. In: **Cadernos de Estudos: Educação Musical**. v. 6, p. 53-59. Belo Horizonte: Atravez, 1997.

KUENZER, A. Z. As políticas nacionais para a formação de professores. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DA UNICRUZ, 2000, CRUZ ALTA. **Anais...**, Cruz Alta: 2002. p. 35-42.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino da música na escola fundamental**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003. (Coleção Papirus Educação).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. **Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (As Licenciaturas)**. Série: Cadernos CRUB, v. 1, n. 4, Brasília, 1994.

MATEIRO, T. A. N. A formação universitária do professor de música e as políticas educacionais nas reformas curriculares. In: **Revista do Centro de Educação da UFSM – Dossiê Educação Musical**. Santa Maria: UFSM, 2003. v. 28, n. 2.

MEDIANO, Z. D. A formação do professor de prática de ensino. In: **Educação & Sociedade**. São Paulo, 17:138-147, 1984.

MARTINS, R. Educação musical: uma síntese histórica como preâmbulo para uma idéia de educação musical no Brasil do século XX. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, 1992. V. 1, n. 1, p. 06-11.

MIGUEL, M. E. B. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: UFPR, 1997.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

MOREIRA, A. O currículo como política cultural e a formação de docentes. In: MOREIRA (Org.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

OLIVEIRA, A.J. **Aulas proferidas** – disciplina “Desenvolvimento de Currículo em Música”. Curso de Especialização em Educação Musical. EMBAP, 2000.

_____. Atuação profissional do educador musical: 3º setor. In: **Revista da ABEM**. n. 8. Porto Alegre: ABEM, 2003. p. 93-99.

ORCASITAS, J. R. Formación del profesorado de música. In: **Eufonía**, 15. Barcelona: Grão, 1999. p. 7-13.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **A formação de professores nos cursos de licenciatura**. Belo Horizonte: 1996. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PENNA, M. O desafio necessário: por uma educação musical comprometida com à democratização no acesso à arte. In: **Cadernos de Estudos**: Educação Musical. 1994. n. 4 e 5. p. 15-29.

_____. Para além das fronteiras do conservatório: o ensino da música diante dos impasses da educação brasileira. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4, 1995, Londrina. **Anais...**, Londrina: ABEM, 1995. p. 8-21.

_____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, n. 7, p. 7-19. 2002.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. In: **Cadernos de pesquisa**. n. 114, p. 179-195. Londrina, Paraná: Editora da UEL, novembro/2001.

PIRES, N. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre: ABEM, 2003. v. 9, p. 81-88.

RIBEIRO, S. T. S. Considerações sobre diretrizes, currículos e a construção do projeto pedagógico para a área de música. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre: ABEM, 2003. v. 8, p. 39-45.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**: 1930-1973. 25. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SAMPAIO, H. M. S. **O ensino superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000.

SAVIANI, D. História das idéias pedagógicas: reconstruindo o conceito. In: FILHO, L. M. F. (Org.) **Perspectivas de análise**. . Belo Horizonte: HG Edições, 1999.

_____. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T. (Org.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

_____. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9, 2000, Belém. **Anais...** Belém: ABEM, 2000. p. 33-42

_____. A Filosofia da educação e o problema da inovação em Educação. In: GARCIA, W. E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil** – problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988. Coleção Educação Contemporânea.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara e onze teses sobre educação e política. Campinas, São Paulo: Cortez, 1988. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 5.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 40.

_____. Neoliberalismo ou pós-liberalismo? Educação Pública, Crise de Estado e Democracia na América Latina. In: **Coletânea CBE** – Estado e Educação: CEDES, ANPED, e ANDE. Campinas: Papirus, 1992.

SAVIOLI, M. et al. **Considerações sobre a elaboração e a comunicação do conhecimento científico**. São Paulo: 1986. Mimeo. [Material elaborado para o Curso de Especialização em Homeopatia].

SILVA JR., J. R. ; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil**: uma reforma do Estado e mudança na produção. São Paulo: Cortez; Editora da Universidade São Francisco, 2001.

SOUZA, J. Parâmetros curriculares nacionais – ensino fundamental e médio: políticas e ações para o ensino da música nas escolas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 7, 1998, Recife. **Anais...** Recife: ABEM, 1998. p. 17-26.

SWANWICK, K. **Music, mind and education**. Londres: Routledge, 1988.

_____. **Musical knowledge:** intuition, analysis and music education. Londres: Routledge, 1994.

_____. **A basis for music education.** Berkshire: Nfer-Nelson, 1979.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil.** Rio de Janeiro: Getúlio Vargas, 1989.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1994.

VIANNA, D. M. Formação do professor de física para o 2º grau: a ciência como objeto de ensino e pesquisa. **Reunião anual da ANPED**, 16, Caxambu, 1993. Porto Alegre: ANPED, 1993.

WEIL, P. **Ondas à procura do mar.** Rio de Janeiro: Agir, 1987.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ARANHA, M. L. A. **História da educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Moderna, 1996.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.

CARRASCO, S. C. **Curso de português para concursos**. São Paulo: Madras, 2004.

FERREIRA, A. B. de H. **Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro. 2ª ed. 1986.

FUKS, R. **Contemporaneidade musical na escola normal: coexistência de vários tempos**. Rio de Janeiro: 1990. Dissertação (Mestrado). Conservatório Brasileiro de Música.

HASSON, R. **Acidente de trabalho e competência: conseqüências da sucessão das normas no tempo**. Curitiba: Juruá, 2004.

KOELLREUTTER, H. J. **Introdução à estética e à composição musical contemporânea**. Porto Alegre: Movimento, 1987.

_____. **Educação musical no terceiro mundo: função, problemas e possibilidades**. São Paulo: Atravéz, 1990.

MIGUEL, M. E. B. **Tendências pedagógicas na educação brasileira: permanências e mudanças**. Curitiba, Paraná: 2004. Trabalho científico (Exame para professor titular). Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Sistema de bibliotecas. **Normas para apresentação de trabalhos científicos**. Curitiba: 2006. Disponível em: <http://pucpr.br> [on line]. Acessado em 24/06/06.

PROSSER, E. S. **Sociedade, arte e educação: a criação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (1948)**. Curitiba, Paraná: 2001. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 16. ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

SCHON, D. A. . Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992.

SODRÉ, N. W. **Síntese da história da cultura brasileira**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

THE SOUTHEAST INSTITUTE FOR EDUCATION IN MUSIC. **Sample DBME. Questions and activities. Related to the four music disciplines**. The University of Tennessee at Chattanooga, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de bibliotecas. **Normas para apresentação de documentos científicos**. Curitiba: Editora da UFPR, 2002.

<[http:// www.aol.com.br/professor](http://www.aol.com.br/professor)> [on line]. Acessado em: 20/06/05.

DOCUMENTAÇÃO OFICIAL

BRASIL. (1997). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. V. 1, 6 e 10.

_____. (1981). Ministério da Educação e Cultura. **Currículos mínimos dos cursos de graduação**. 4.ed. Brasília: MEC, 1981.

_____. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. **Referenciais Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. V.1.

_____. (1982). Ministério da Educação e Cultura. **Educação Artística: Leis e Pareceres**. Brasília: MEC.

_____. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC.

_____. (2001). Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores**. Brasília: MEC. [On line]. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acessado em: 12/04/2005.

_____. (2002). Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares para o curso de graduação em música**. Brasília: MEC.

_____. (1961). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 4.024/61**. Brasília: MEC.

_____. (1968). Lei da Reforma Universitária. **Lei nº 5.540/68**. Brasília: MEC

_____. (1971). Lei para Reforma do Ensino de 1º e 2º Grau. **Lei nº 5.692/71**. Brasília: MEC.

_____. (1979). Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 10 em 10/10/69**. Brasília: MEC/CFE.

_____. (1985). Ministério da Educação e Cultura – Comissão nacional para reformulação da Educação Superior. **Uma nova política para a Educação Superior: relatório final**. Brasília: MEC, 1985. 119 p.

_____. (1979). Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 23 em 23/10/73**. Brasília: MEC/CFE.

_____. (1973). Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 12/73 em 09/08/73**. Brasília: MEC/CFE.

_____. (1969). Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 571/69**. Brasília: MEC/CFE

_____. (1962). Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 384/62, 331/62, 383/62 e 131/62**. Brasília: MEC/CFE.

_____. (2002). Conselho Federal de Educação/Câmara de Educação Superior. **Parecer nº 0146/2002 em 03/04/2002**. Brasília: CFE/CES.

_____. (1973). Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 23 de 23/10/1973**. Brasília: MEC/CFE.

_____. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 15. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

_____. (1990). **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

_____. (1996). Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos**.

_____. (2005). Ministério da Educação e Cultura – Comissão nacional de avaliação da Educação Superior / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação externa de instituições de Educação Superior: diretrizes e instrumentos**. Brasília: Inep, 2005. 175p.

PARANÁ (1992). **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná: Educação Artística**. p. 145-174.

_____. (1970). **Decreto nº 19.982, de 27/04/1970**. Institui a Fundação Federal das Escolas Superiores de Curitiba, congregando, dentre outros estabelecimentos estaduais isolados de Ensino Superior, entre eles a EMBAP. Diário Oficial do Estado do Paraná em 28/04/1970.

_____. (1987). **Lei nº 8.682 de 30/12/1987**. Instituí, sob a forma de autarquia, a EMBAP, como resultado da incorporação das unidades administrativas de nível sub-departamental da Secretaria de Educação do Paraná, denominada de EMBAP. Diário Oficial do Paraná em 31/12/1987

_____. (1991). **Lei nº 9.663 de 16/07/1991**. Transforma em autarquia as fundações, entre elas a EMBAP, e adota outras providências. Diário Oficial do Paraná em 16/07/1991.

_____. (1970-2006). **Documentos diversos da EMBAP**. Arquivo institucional.

CÂMARA SETORIAL DE MÚSICA. [On line]. Acessado em 20/01/06. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/upload/Rel_Inaug_Musica_1120514959.pdf>

OLIVEIRA, A.; HENTSCHE, L.; PASCOAL, M. L. (1999 e 2002). MEC/ Departamento de Políticas de Ensino Superior. Comissão de Especialistas de Ensino – Música. **Diretrizes curriculares para os cursos de música**. Brasília: MEC/CFE. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> [on line]. Acessado em 15/05/05.

RESOLUÇÃO CNE/CP1. **Diretrizes Nacionais Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, graduação plena**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pfd/CP0112002.pdf>> [on line]. Acessado em 10/01/06.

RESOLUÇÃO CNE/CP2. **Duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP022002.pdf>> [on line]. Acessado em 10/01/06.

LEIS, DECRETOS E REGULAMENTOS NO PARANÁ. **Décadas de 1.970 a 1.990..** Disponível em: <<http://pr.gov.br/arquivopublico>>[on line]. Acessado em 06/12/05

DOCUMENTOS DIVERSOS DO ARQUIVO DA EMBAP. **Décadas de 1970 a 1990**. Disponível em: <<http://embap.br>> [on line]. Acessado em 06/12/05.

ANEXOS

ANEXO 1 – REQUERIMENTO DEFERIDO	132
ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO: Nº ---	133
ANEXO 3 - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	134

ANEXO 1 – REQUERIMIENTO DEFERIDO

ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO: Nº ---

Eu, _____, abaixo assinado (a), estou
ciente e concordo em participar de livre e espontânea vontade desse estudo
científico, após receber as informações e orientações sobre o mesmo, por meio da
pesquisadora responsável.

Assinatura

Data:

ANEXO 3 - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Data:

Iniciais do nome:

1. Quando e onde se formou como professor (a) de Música?
2. Em que ano começou a lecionar nesta instituição e neste curso?
3. Do início até hoje, ocorreram mudanças significativas? Comente-as.
4. Quais foram os fatores que conduziram a estas mudanças?
5. Quais são os aspectos mais relevantes ou que necessitem melhorar no programa curricular do curso?
6. Como professor (a) de Música, tem o hábito de qualificar-se profissionalmente?
Como?
7. Hoje, qual a sua avaliação sobre o curso?
8. O que considera fundamental na formação do professor (a) de Música?

Revisora de Português:

Vera Lucia Cordeiro Abram.

Formatação:

Wanessa Souza (de acordo com as normas da PUCPR).