

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

EGON EDUARDO SEBBEN

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE DE LICENCIADOS EM MÚSICA: O
CONTEXTO DO ESTADO DO PARANÁ

PONTA GROSSA

2017

EGON EDUARDO SEBBEN

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE DE LICENCIADOS EM MÚSICA: O
CONTEXTO DO ESTADO DO PARANÁ**

Trabalho apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Prof. Dr^a. Maria José Dozza Subtil.

PONTA GROSSA

2017

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

S443 Sebben, Egon Eduardo
 Formação e atuação docente de
Licenciados em Música: o contexto do
Estado do Paraná/ Egon Eduardo Sebben.
Ponta Grossa, 2017.
194f.

 Tese (Doutorado em Educação - Área de
Concentração: Educação), Universidade
Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Prof^a Dr^a Maria José Dozza
Subtil.

 1.Formação de professores de Música.
2.Licenciatura em Música. 3.Políticas
educacionais. 4.Práxis docente. I.Subtil,
Maria José Dozza. II. Universidade
Estadual de Ponta Grossa. Doutorado em
Educação. III. T.

CDD: 370.71

TERMO DE APROVAÇÃO

EGON EDUARDO SEBBEN

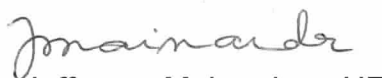
FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE DE LICENCIADOS EM MÚSICA: O CONTEXTO DO ESTADO DO PARANÁ.

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:


Orientador (a) Profª Dra. Maria José Dozza Subtil - UEPG


Profª Dra. Maura Lucia Fernandes Penna - UFPB


Profª. Dra. Rose Meri Trojan - UFPR


Prof. Dr. Jefferson Mainardes - UEPG


Profª. Dra. Gisele Masson - UEPG

Ponta Grossa, 21 de fevereiro de 2017.

*A meus pais, Egon e Magda; à minha
irmã, Marina e à minha esposa, Aline.*

AGRADECIMENTOS

A meus pais, Egon e Magda, pela vida, pelos valores, pelo caráter, pelo incentivo em todos os momentos.

À minha irmã, Marina, por estar presente em minha vida desde sempre.

À minha esposa, Aline, pelo companheirismo, compreensão, apoio incondicional e por dar sentido a tudo que faço.

À Neiva e Ademir, pelo apoio e incentivo aos estudos e aos projetos de vida.

À minha orientadora, prof.^a Maria José Subtil, pela confiança, compreensão e por todo o aprendizado que será levado por toda minha vida.

Aos meus amigos, pela paciência e compreensão, especialmente os músicos e companheiros de prática musical Luiz Eduardo, Rafael Michelato, Rafael Rauski, Rodrigo de Barros, Rodrigo Rizzi e Thiago Martins.

Aos meus familiares, pelo apoio, mesmo distante.

Ao Departamento de Artes da UEPG, pelo apoio e concessão da licença parcial.

Aos colegas do curso de Licenciatura em Música, pelo apoio incondicional na realização da pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da UEPG, professores e colegas.

Às professoras da banca examinadora, Maura Penna, Rose Meri Trojan e Gisele Masson e ao professor Jefferson Mainardes pelas valiosas contribuições.

A todos os professores participantes da pesquisa, pela disponibilidade.

SEBBEN, Egon Eduardo. **Formação e atuação docente de Licenciados em Música: o contexto do Estado do Paraná.** 2017, 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

RESUMO

O presente trabalho tem como *objetivo geral* analisar a atividade docente de professores de Música da Educação Básica no Estado do Paraná, problematizando a relação entre formação e prática e considerando as políticas públicas para o ensino de Arte e Música na realidade educacional da sociedade capitalista. Como *objetivos específicos* foram definidos: analisar, por meio dos currículos, as propostas de formação de professores de cursos de Licenciatura em Música de Universidades Estaduais do Paraná; Analisar como os egressos dos cursos avaliam sua formação; Investigar de que maneira tem se constituído a prática docente dos egressos, especificamente nas escolas de Educação Básica; Aprofundar estudos sobre a potencialidade de humanização pela Arte a partir da explicitação de conceitos marxianos. A pesquisa se fundamenta nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético, tendo como autores principais Marx, Engels, Lukács e Vázquez, assim como os trabalhos de Lessa, Tonet, Martins, Moraes, Saviani e Pimenta, os quais dão suporte às análises teórico-empíricas e buscam compreender o objeto frente aos condicionamentos mais amplos da sociedade. As particularidades da Arte e da Educação musical são discutidas com base nas pesquisas de Penna, Subtil, Peixoto, Figueiredo, França entre outros. O campo de pesquisa foi delimitado a quatro cursos de Licenciatura em Música de universidades estaduais do Paraná – Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), Faculdade de Artes do Paraná (FAP), Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Os dados são compostos de fontes documentais, representadas pelos projetos político-pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Música investigados e egressos dos cursos, atuantes como professores na Educação Básica nas seguintes modalidades: Disciplina de Arte; Disciplina de Música e Projeto de Música. Os dados foram coletados por meio de questionário de perguntas abertas. A partir dos dados, as análises apresentam subsídios para argumentar que as políticas educacionais, a formação nos cursos de Licenciatura em Música e a prática docente dos professores respondem, em última instância, aos imperativos do mercado e do capital. A pesquisa indica que formação e prática docente têm se apropriado de elementos voltados ao utilitarismo e pragmatismo e às elaborações de cunho pós-moderno, o que reflete igualmente as apropriações teóricas realizadas pelo campo da Educação Musical em geral. Tais constatações mostram que as licenciaturas carecem de teorias sócio-históricas mais amplas que fundamentem a interpretação artística, estética e pedagógica dos professores. Nessa perspectiva, os cursos necessitam ser compreendidos como elementos de mediação para a elevação da formação e prática docente do professor de Música à condição de práxis docente e enquanto espaços de resistência e formação política, tendo como fundamento a consciência da práxis. É a partir da relação dialética entre a singularidade da Música, a particularidade dos cursos de formação e a universalidade da Arte, tendo como mediadora a práxis, que a pesquisa argumenta sobre a possibilidade de avanços concretos para a área da educação musical.

Palavras-chave: Formação de professores de Música. Licenciatura em Música. Políticas Educacionais. Práxis Docente.

ABSTRACT

The present work has as general objective to analyze the teaching activity of teachers of Music of Basic Education in the State of Paraná, problematizing the relationship between formation and practice and considering the public policies for the teaching of Art and Music in the educational reality of capitalist society. As specific objectives were defined: to analyze, through the curricula, the proposals of teacher training of courses of Music Teaching of State Universities at Paraná State; Analyze how graduates evaluate their training; To investigate in what way the teaching practice of the graduates has been constituted, specifically in the schools of Basic Education; To deepen studies on the potential of humanization through Art from the explanation of Marxian concepts. The research is based on the theoretical and methodological assumptions of historical and dialectical materialism, with Marx, Engels, Lukács and Vázquez as the main authors, as well as the works of Lessa, Tonet, Martins, Moraes, Saviani and Pimenta, which support the theoretical-empirical analyzes and seek to understand the object in the face of the broader conditioning of society. The particularities of Art and Music education are discussed based on the researches of Penna, Subtil, Peixoto, Figueiredo, França and others. The field of research was delimited to four Music Teaching courses of state universities of Paraná - Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), Faculdade de Artes do Paraná (FAP), Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). The data are composed of documentary sources, represented by the political-pedagogical projects of the Music Teaching courses investigated and graduated from the courses, acting as teachers in Basic Education in the following modalities: Art Discipline; Discipline of Music and Music Project. The data were collected through an open questionnaire. From the data, the analysis argues that the educational policies, training in Music teaching courses and teachers' teaching practice ultimately respond to the imperatives of the market and capital. The research indicates that teacher training and practice have been appropriate elements oriented to utilitarianism and pragmatism and postmodern elaborations, which also reflects the theoretical appropriations carried out by the field of Music Education in general. Such findings show that Teacher Training courses lack broader sociohistorical theories that support the artistic, aesthetic and pedagogical interpretation of the students. In this perspective, the courses need to be understood as a mediation element for the elevation of the teacher's training and teaching practice to the condition of teaching praxis and as spaces of resistance and political formation, based on the conscience of práxis. It is from the dialectical relation between the singularity of Music, the particularity of the training courses and the universality of the Art, having as mediator the praxis, that the research argues about the possibility of concrete advances for the area of Music education.

Keywords: Music teacher training. Degree in Music. Educational Policies. Teaching Praxis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
<i>O materialismo histórico e dialético e as categorias de pesquisa</i>	<i>14</i>
<i>Revisão de literatura</i>	<i>17</i>
 CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS GERAIS: EDUCAÇÃO, ARTE E TRABALHO	 22
1.1 A EDUCAÇÃO E SUA ARTICULAÇÃO COM O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA.....	22
1.2 O CONCEITO DE TRABALHO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO	30
1.3 ARTE, PRODUÇÃO E FRUIÇÃO	37
 CAPÍTULO 2 - ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	 42
2.1 A ORGANIZAÇÃO DO ESTADO CAPITALISTA E A FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS	42
2.2 POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS TEORIAS E O RECUO DA TEORIA.....	49
2.3 O PERCURSO HISTÓRICO DAS DETERMINAÇÕES LEGAIS PARA A FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE MÚSICA	57
 CAPÍTULO 3 – AS PROPOSTAS FORMATIVAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA DO PARANÁ: INCURSÕES METODOLÓGICAS E EMPÍRICAS	 75
3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA: DEFINIÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS DADOS	75
3.1.1 Campo, Sujeitos e Instrumentos de Pesquisa	75
3.1.2 Descrição da amostragem.....	78
3.2 OS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS EM MÚSICA E SUA ARTICULAÇÃO COM AS DIMENSÕES FORMATIVAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	80
3.2.1 As propostas curriculares dos cursos de Licenciatura em Música ..	83
 CAPÍTULO 4 – O LICENCIADO EM MÚSICA E SEU PERCURSO FORMATIVO	 107
4.1 PERFIL GERAL DOS EGRESSOS – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS	107
4.2 CONSIDERAÇÕES DOS EGRESSOS A RESPEITO DAS DIMENSÕES FORMATIVAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA	110
4.2.1 Pré-formação musical e seus condicionamentos para a formação.	110

4.2.2 Pragmatismo e recuo teórico na formação: a adaptação dos conhecimentos da Licenciatura à prática docente.....	113
4.2.3 Teoria e prática: entre a instrumentalização técnica e a práxis docente	120
4.2.4 Formação específica em Música e a Arte em sua universalidade .	128
CAPÍTULO 5 – A ATIVIDADE DOCENTE DO LICENCIADO EM MÚSICA: ARTICULAÇÕES ENTRE ATUAÇÃO E FORMAÇÃO	135
5.1 PLANEJAMENTO DOCENTE EM MÚSICA: CONTRADIÇÕES ENTRE CONTEÚDO MUSICAL, POLÍTICAS E GESTÃO ESCOLAR.....	135
5.2 CONTEÚDO E METODOLOGIAS DE TRABALHO: ASSOCIAÇÕES E DISSOCIAÇÕES ENTRE FORMA E CONTEÚDO NO ENSINO DE MÚSICA .	139
5.3 A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E O ENSINO DE MÚSICA: O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR	144
5.4 ARTE EM SUAS DIFERENTES ÁREAS E OS DESAFIOS DA PRÁXIS DOCENTE EM MÚSICA.....	149
5.5 A LICENCIATURA EM MÚSICA E SUA ARTICULAÇÃO COM A REALIDADE DE ATUAÇÃO.....	152
5.6 A DIMENSÃO DA PRÁXIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE EM MÚSICA	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
REFERÊNCIAS.....	171
APÊNDICE A – Questionário de coleta de dados para os egressos – Disciplina de Arte	186
APÊNDICE B – Questionário de coleta de dados para os egressos – Disciplina de Música	189
APÊNDICE C – Questionário de coleta de dados para os egressos – Projetos de Música	192

INTRODUÇÃO

O cenário socioeconômico macroestrutural que se apresenta atualmente, marcado pelo paradigma do modo de produção capitalista – em seu estágio de acumulação flexível – tem condicionado todas as esferas de sociabilidade às demandas do mercado e à reprodução do capital. As propostas de Educação e, conseqüentemente, de formação de professores não fogem a essa lógica e são articuladas ao mercado de modo a inculcarem a ideologia do capital e de sua reprodutibilidade por meio da formação de competências que correspondam às demandas do mercado.

Nesse contexto, a Arte, em geral, e a Música, em particular, produções genuinamente humanas, reflexos do desenvolvimento histórico da sociabilidade do homem, se articulam de modo contraditório à atual forma social, vista a hostilidade do capital frente às produções espirituais do homem (MARX; ENGELS, 1986). A submissão da Arte à lógica do capital encontra, igualmente, pontos de resistência e entre eles está a própria educação para a Arte e a Música, assim como a formação e a prática docente realizada pelo professor. É a partir desse movimento dialético e contraditório, que engloba Educação, Formação de professores, Arte e Música, Políticas educacionais e prática docente, que se desenvolve a presente pesquisa.

As determinações legais para a formação de professores refletem o momento histórico, que se expressam nas recentemente aprovadas novas Diretrizes para a área, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015). No entanto, os cursos de formação de professores, salvo aqueles que empreenderam recentes reformulações curriculares, ainda se pautam pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002). Considerando as especificidades da formação em Música, foram aprovadas, ainda no ano de 2004, também Diretrizes para os cursos de Graduação na área (BRASIL, 2004), por meio da Resolução nº 2, de 8 de março do referido ano, as quais se mantêm em vigor.

De modo geral, a concepção de formação expressa nas diretrizes é fundamentada no referido desenvolvimento de competências para atuação docente, refletindo uma política neoliberal, aspecto que não contribui para a mudança do paradigma de formação vigente até o momento. A legislação que regulamenta a formação de professores, tanto em âmbito geral quanto especificamente na Música, pode ser compreendida como um dos complicadores da área, principalmente por ser a base para a elaboração dos projetos político-pedagógicos dos cursos.

No campo acadêmico, a discussão sobre a formação de professores tem apresentado enfoques com o mesmo sentido das políticas, reproduzindo propostas pautadas nos princípios do mercado, tais como a formação de competências, as epistemologias da prática e o ideal do professor reflexivo. Essas perspectivas entendem o ensino como mera capacitação técnico-instrumental que valoriza o saber tácito, cotidiano, e esvazia o sentido do conhecimento teórico, destituindo assim a formação de seu caráter crítico mais amplo.

Tais concepções, quando voltadas para a formação de professores de Música se tornam ainda mais complexas. Os fatores que potencializam uma concepção negativa de formação de professores no viés das competências, da epistemologia da prática e do professor reflexivo podem ser sintetizados na imprecisão e no caráter genérico da legislação para formação de professores de Música e seu ensino nas escolas de Educação Básica, possibilitado por meio da Disciplina de Arte, Disciplina de Música e Projeto de Música. Nesse processo, a atuação dos professores de Música no Estado do Paraná é igualmente condicionada pelas Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Arte (PARANÁ, 2008), documento que orienta sobre as áreas, metodologias e conteúdos a serem abordados no ensino de Música e Arte em geral nas escolas de Educação Básica.

A prática docente desenvolvida em Música na Educação Básica é outro fator que merece ser problematizado, por estar relegada a conceitos do senso comum, enraizados pelas políticas educacionais para Arte, principalmente as decorrentes do Canto Orfeônico e da Lei nº5692/71, referente à Educação Artística (SUBTIL, 2009; SUBTIL, 2011a) e que ainda se mostram bastante presentes na prática escolar. Somam-se a esses aspectos a falta de profissionais com formação específica e a consequente atuação de professores de outras áreas. Isso auxilia na manutenção e afirmação de práticas pedagógico-musicais descontextualizadas e despidas de sentido musical que reafirmam os conceitos da anteriormente referida Educação Artística.

Em meio a esse processo contraditório se encontra o professor, objeto e sujeito das práticas educativo-musicais, das políticas educacionais e do modelo de sociedade vigente. Objeto por estar inserido no projeto atual de sociedade e sujeito por ter a possibilidade de analisar e intervir na realidade, de contribuir com a formação de indivíduos capazes de formular outro modelo social. (KUENZER, 2011). Como afirma Masson (2007, p. 108): “homem-objeto porque exteriorizado em ações e fatos; e homem-sujeito porque determina as ações e fatos.”.

Cabe ressaltar que mesmo havendo o enfoque na formação e prática docente em Música, tendo em vista a especificidade da formação por meio da Licenciatura, o objeto de

estudo é analisado a partir do campo mais amplo da Arte¹. O referido tratamento se justifica não somente por conta da delimitação da pesquisa à Educação Básica, mas também pela compreensão de que a Música não é uma área de conhecimento isolado, mas que possui relação direta com a Arte em sua universalidade.

A partir do exposto, é possível afirmar a existência de um descompasso entre os principais aspectos que envolvem a formação e a prática docente de professores de Música no Brasil. Há uma legislação, que regulamenta os cursos de graduação em Música, imprecisa nas especificidades da licenciatura; um ideal de formação que se pauta em uma perspectiva que desvaloriza a formação teórica, afirmando a formação para o mercado e não como meio de humanização e emancipação do ser humano. É observada, igualmente, uma prática docente em Música que, apesar dos esforços de definição de uma identidade, ainda sofre com contradições e permanências entre as determinações legais e a concretude da realidade de atuação (SEBBEN, 2009).

Os referidos problemas da área tornam imperativo o empreendimento de discussões que possam analisá-los em um contexto mais amplo, envolvendo a legislação, os cursos de formação e os egressos das Licenciaturas em Música em sua atuação na Educação Básica, de modo a compreender como esses aspectos operam no âmbito da reprodução do capital e em que medida avançam para sua transformação.

O aspecto principal de motivação para o empreendimento da pesquisa diz respeito aos questionamentos trazidos pelos alunos em processo de formação e também pelos egressos, principalmente no que diz respeito a supostas dissociações entre teoria e prática e de que a licenciatura não atenderia à realidade de atuação. Analisando tais questões, são observadas indefinições quanto ao papel do curso de licenciatura, principalmente pela expectativa de que esse processo seja resumido a elementos de ordem puramente técnica e utilitária para atuação.

Como professor de um curso de Licenciatura em Música, é possível perceber os problemas que afetam seu andamento. Desse modo, estar na condição de objeto e sujeito dessa realidade (KUENZER, 2011; MASSON, 2007) traz possibilidades concretas de contribuição para possíveis avanços frente aos paradigmas educacionais encontrados nos cursos.

A conjuntura apresentada conduz à definição do **objeto de pesquisa** do presente trabalho: a atividade docente de professores de Música da Educação Básica no Estado do Paraná, problematizando como percebem a relação entre formação e prática e considerando as

¹ Ao longo do texto serão empregados os termos Arte e Música, ou Música e Arte, os quais estarão condicionados aos assuntos discutidos no momento de seu emprego e ao contexto geral do qual farão parte.

políticas públicas para o ensino de Arte e Música na realidade educacional da sociedade capitalista.

Nesse sentido, foram elaboradas **questões** que nortearam a da investigação: Como se constitui a formação em cursos de Licenciatura em Música e a prática concreta de atuação de professores de Música em escolas de Educação Básica no Estado do Paraná? Essa questão também gera perguntas complementares: Quais as concepções de formação de professores presentes nos currículos de cursos de Licenciatura em Música de Universidades Estaduais do Paraná? Como os egressos de cursos de Licenciatura em Música de Universidades Estaduais do Paraná avaliam sua formação? De que maneira os egressos das Licenciaturas em Música percebem suas práticas docentes, especificamente nas escolas de Educação Básica?

A partir do levantamento das questões, oriundas da problematização do objeto, a pesquisa apresenta dois enfoques paralelos, contraditória e dialeticamente relacionados, cuja análise é permeada pelos conceitos de Educação, Arte e Música, políticas educacionais, formação e práxis docente. O primeiro aspecto trata da formação nos cursos de Licenciatura em Música e de que modo se articulam às contradições da legislação vigente para a formação e atuação do professor de Música nas escolas de Educação Básica e às práticas de ensino de Música. O segundo enfoque diz respeito a como os egressos desses cursos, formados nas propostas analisadas, desenvolvem a atividade docente nas escolas, a qual é condicionada pelos conceitos de formação e prática e pelas diretrizes curriculares que regulamentam a atuação na Educação Básica.

Tais enfoques levam à definição dos objetivos da presente pesquisa. Como **objetivo geral**, pretende-se analisar a atividade docente de professores de Música da Educação Básica no Estado do Paraná, problematizando a relação entre formação e prática e considerando as políticas públicas para o ensino de Arte e Música na realidade educacional da sociedade capitalista. Intenta-se avançar na reflexão sobre as potencialidades de uma práxis artística humanizadora como horizonte tanto da formação quanto da prática, para além das demandas historicamente colocadas para a educação musical e artística em geral, nessa forma de sociabilidade.

Os **objetivos específicos** são os seguintes: analisar, por meio de fontes documentais, as propostas curriculares de formação de professores de cursos de Licenciatura em Música de Universidades Estaduais do Paraná; Analisar como os egressos de cursos de Licenciatura em Música de Universidades Estaduais do Paraná avaliam sua formação; Investigar de que maneira tem se constituído a prática docente dos egressos de cursos de Licenciaturas em

Música, especificamente nas escolas de Educação Básica; Aprofundar estudos sobre a potencialidade de humanização pela Arte a partir da explicitação de conceitos marxianos.

A investigação foi realizada no Estado do Paraná e abrange quatro cursos de Licenciatura em Música, todos oriundos de Universidades Estaduais: Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP e Faculdade de Artes do Paraná – FAP (ambas vinculadas à Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR); Universidade Estadual de Maringá – UEM e Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

Foram definidos como participantes da pesquisa egressos dos referidos cursos, em um total de 40 professores atuantes especificamente na Educação Básica, nas seguintes modalidades de trabalho: Disciplina de Arte; Disciplina de Música e Projeto de Música. Os dados foram coletados por meio de um questionário de perguntas abertas. Foram igualmente empregados como dados de pesquisa fontes documentais referentes aos projetos político pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Música investigados.

O desenvolvimento da pesquisa evidencia que a formação de professores, em particular no campo da Música, apresenta grande complexidade e muitas contradições a serem apreendidas. A compreensão é de que a discussão sobre Arte e Música, tanto no campo acadêmico quanto no campo escolar, ainda necessita ser aprofundada, principalmente enquanto elemento essencial na humanização dos indivíduos (PEIXOTO, 2003).

Os elementos presentes na prática docente em Música, entendida como a concretização da formação do professor e dos conceitos apropriados durante o curso de Licenciatura, refletem concepções historicamente construídas que congregam as políticas educacionais e a maneira como a área tem sido interpretada pela sociedade. O objetivo do ensino de Música enquanto conhecimento, meio de formação estética, artística e de humanização, encontra oposições frente às exigências para a área na escola, postas tanto pela gestão como pelos próprios alunos.

Nesse sentido, a pesquisa apresenta como argumento central o fato de que as políticas educacionais, a formação nos cursos de licenciatura em Música e a prática docente dos professores têm respondido, em última instância, aos imperativos do mercado e do capital. Tais condicionamentos levam à compreensão de que transformações na atual condição da formação e atuação docente em Música são potencializadas por meio da consciência da práxis (VÁZQUEZ, 1977), enquanto condição histórica que possibilita congrega a unidade entre teoria e prática.

A partir de tais considerações, o argumento busca afirmar que o elemento de mediação para a elevação da atuação docente do professor de Música à condição de práxis

docente se encontra nos cursos de formação de professores. Esses se configuram como espaços de resistência e necessitam incorporar em suas propostas pedagógicas a compreensão da práxis, enquanto consciência elaborada, como elemento fundante para a ação teleológica dos professores em seus espaços de atuação e assumir a Música como parte da universalidade da Arte, sem perder de vista as particularidades da área musical. Conjuntamente a tais considerações, a dialética entre formação e prática docente no campo da Música também encontra elementos de fortalecimento por conta da própria natureza da Arte, compreendida enquanto fonte de humanização.

Frente à conjuntura na qual se encontra o objeto de pesquisa, é assumido como pressuposto teórico-metodológico o materialismo histórico e dialético, o qual dá suporte às análises teórico-empíricas, buscando compreender o objeto em sua relação com os condicionamentos mais amplos da sociedade. Desse modo, a subseção a seguir apresenta considerações gerais sobre o método.

O materialismo histórico e dialético e as categorias de pesquisa

Para o empreendimento de uma pesquisa, há necessidade de se apropriar de um método de investigação do real que possa captar suas contradições. Nesse sentido, o presente trabalho se fundamenta nos conceitos do método materialista histórico e dialético. Karl Marx, ao formular sua teoria a respeito do modo de produção da existência do homem e de sua sociabilidade, fundamentados na lógica do capital, considera que o sentido da investigação científica se dá a partir da premissa de que a aparência e a essência do objeto não são diretamente correspondentes, mas se inter-relacionam de modo dialético e contraditório. Como Marx (1985, p. 271) afirma: “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente”.

A compreensão dos condicionamentos que envolvem o objeto de estudo proposto necessita partir de algumas premissas básicas e gerais quanto ao processo que irá levar à essência do fenômeno investigado. Nesse sentido, Marx (2011, p. 5) apresenta as seguintes considerações:

A conclusão geral a que cheguei e que, uma vez adquirida, serviu de fio condutor dos meus estudos, pode formular-se resumidamente assim: na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da

vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o ser social que, inversamente, determina a sua consciência.

A análise empreendida a partir da perspectiva materialista histórica não incorre, porém, em um determinismo econômico e histórico, que considera o movimento do real somente a partir dos elementos estruturais. Engels, em carta de 1890 a Joseph Bloch, desmistifica essa interpretação puramente material e econômica do método, ao afirmar:

A situação econômica é a base, mas os diferentes fatores da superestrutura que se levanta sobre ela – as formas políticas da luta de classes e seus resultados, as constituições que, uma vez vencida uma batalha, a classe triunfante redige etc., as formas jurídicas, e inclusive os reflexos de todas essas lutas reais no cérebro dos que nelas participam, as teorias políticas, jurídicas, filosóficas, as ideias religiosas e o desenvolvimento ulterior que as leva a converter-se num sistema de dogmas – também exercem sua influência sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam sua forma, como fator predominante. (MARX; ENGELS, 19--., p. 284-285).

Educação, Arte e Música, enquanto produções espirituais e práxis criadora do homem, são compreendidas, portanto, a partir da dialética entre a objetividade e subjetividade da produção social da existência. Desse modo, propõe-se a interpretação e operação do método para além da aplicação de regras de ordem metodológica e técnica, o que pode ser, inclusive, confrontado com as incompatibilidades entre o caráter qualitativo comumente adotado nas pesquisas sociais e o método materialista histórico e dialético, pelo fato dos “percursos qualitativos [aprisionarem-se] ao empírico, ao imediato, furtando-se ao entendimento essencial dos fundamentos da realidade humana.” (MARTINS, 2006, p. 9). Não basta, portanto, “[...] fazer a fenomenologia da realidade naturalizada e particularizada nas significações individuais que lhes são atribuídas.” (MARTINS, 2006, p. 10). O empírico, ainda que componente essencial para o desvelamento da realidade, necessita passar de sua condição de pseudoconcreticidade (KOSIK, 2011) para a compreensão enquanto concreto pensado. O emprego do método é proposto, assim,

Enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e da realidade histórica (FRIGOTTO, 2004, p. 73).

O materialismo histórico e dialético pressupõe que sejam definidas categorias que irão proporcionar a mediação analítica do objeto de estudo. As categorias são “critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da

pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância.” (KUENZER, 1998, p. 62).

O caráter transitório da lógica social é movido pelas contradições que acontecem na totalidade concreta. Nesse sentido, a contradição proporciona movimento ao real, dentro de sua relação dialética, sendo que, no campo da educação, negar a contradição como categoria de análise é assumir a realidade como permanente e a-histórica (CURY, 1992).

O objeto de pesquisa denota contradições referentes às políticas educacionais para a formação de professores e como são objetivadas nos projetos político pedagógicos dos cursos de formação, os quais, por sua vez, se articulam à atuação do educador musical na realidade concreta, essa definida a partir das diretrizes curriculares que regulamentam a atividade docente.

A contradição entre os elementos que compõem o objeto de estudo deve ser entendida a partir de sua relação dialética e como possibilidade de transformação do real, pois “o inacabamento da realidade faz com que a contradição implique a descoberta das tendências latentes na realidade e que constituem a mediação entre o possível e sua realização” (CURY, 1992, p. 31). É importante considerar que a contextualização do objeto de estudo na sociedade capitalista mostra não haver efetivamente contradição entre a relação políticas, formação e prática pela relativa submissão da educação aos imperativos econômicos, como será observado ao longo da pesquisa. A contradição se encontra, por sua vez, na potencialidade de superação dessa situação. Igualmente, se considera que a principal contradição está na função humanizadora da Arte, e da prática artística e as demandas das políticas para a formação e atuação docente na sociedade capitalista.

A categoria da mediação deve ser pensada no sentido de que os elementos que compõem o objeto de estudo não existem isoladamente. Ainda que seja necessário empreender uma separação dos fatos pesquisados, com o objetivo de delimitação e análise do campo, esse procedimento não significa um isolamento completo, o que inviabilizaria a pesquisa (KUENZER, 1998). Faz-se necessário, como forma de comunicação entre as partes do todo pesquisado, se apropriar da categoria de mediação, que “implica uma conexão dialética de tudo o que existe, uma busca de aspectos afins, manifestos no processo em curso.” (CURY, 1992, p. 43).

A categoria da totalidade significa “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 2011, p. 44). A interpretação da totalidade como todo estruturado não diz respeito, porém, à apropriação de todos os fatos e relações, objetivando

esgotar todos os processos da realidade. Significa a compreensão do objeto de estudo a partir das relações entre sua universalidade – possibilidades de humanização da Educação da Arte/Música frente à atual forma social, o capitalismo –, a particularidade (dimensão histórica) e a singularidade – formação e atividade docente em Arte e Música.

As categorias de pesquisa auxiliam na definição e delimitação dos assuntos e conceitos que fundamentam a investigação. Como forma de compreender a constituição de tais elementos no campo mais amplo do objeto de pesquisa, foi empreendida uma revisão de literatura, apresentada na subseção a seguir.

Revisão de literatura

A revisão teve como critério de seleção pesquisas que apresentassem a temática “formação de professores” e “licenciatura em Música” e resultou em 27 artigos, 21 dissertações e 10 teses².

O levantamento deu ênfase a pesquisas realizadas entre 2003 e 2013, ano no qual se iniciou a pesquisa, mas compreendeu igualmente investigações até o ano de 2016. Foram evidenciadas temáticas recorrentes no estudo da formação de professores de Música e da Licenciatura em Música. Foi possível perceber grande ênfase nos estudos na área de formação inicial. Nesse campo, se inscrevem trabalhos que discutem as políticas de formação, especialmente Diretrizes Curriculares, além de Projetos Político Pedagógicos de cursos de Licenciatura em Música de diversas universidades brasileiras.

A partir do levantamento das pesquisas foram realizadas duas modalidades de análise. A primeira objetivou identificar quais assuntos têm composto com mais frequência as pesquisas sobre formação de professores de Música, o que resultou nos seguintes assuntos: o modelo conservatorial de formação; a formação de competências, saberes, reflexão e crítica; as questões de diversidade; a formação do professor pesquisador; a contradição entre a formação do professor músico e do músico professor, representada também pela dicotomia entre os princípios do bacharelado e da licenciatura; práticas de ensino (principalmente o Estágio); saberes docentes necessários para o ensino de Música e experiências e práticas de ensino de Música; tecnologias da informação e comunicação na formação e atuação do

² Importa considerar que o levantamento foi realizado por meio do Banco de Teses da CAPES; Portal de Periódicos da CAPES e por meio da ferramenta de busca *Google Scholar*. Após a seleção todos os trabalhos foram registrados em uma tabela contendo os seguintes campos, (trabalho que foi realizado em disciplina do doutorado): Número, Natureza, Ano, Referência, Palavras-chaves, Objeto da Pesquisa, Problema de Pesquisa, Questões de Pesquisa, Objetivos, Hipótese(s), Metodologia, População/Informantes, Resultados, Conclusões, Questões em aberto, Referências.

licenciado em Música. Outro aspecto que ficou evidente no levantamento foi o número expressivo de trabalhos que pesquisam a formação musical de professores generalistas, ou unidocentes, os quais são formados nos cursos de Pedagogia.

A segunda modalidade de análise buscou realizar um cotejamento para identificar de que modo as pesquisas que fizeram parte da revisão de literatura trataram de assuntos centrais na presente tese, tais como neoliberalismo, pragmatismo, competências, professor reflexivo, Estado, políticas e pós-moderno³. A definição se deve à compreensão de que formação e prática docente se relacionam a um contexto socioeconômico e cultural mais amplo que congrega, em maior ou menor grau, relações com tais temáticas.

O empreendimento do cotejamento possibilitou observar um número bastante reduzido de trabalhos com enfoques críticos a respeito dos assuntos definidos anteriormente. Trabalhos dessa natureza, cabe destacar, são oriundos especialmente de programas de pós-graduação em Educação. No caso dos programas específicos em Música e Educação Musical, prevalecem análises com reduzido teor crítico. As investigações dessa natureza têm incorporado e afirmado teorias e conceitos que apenas fortalecem a condição atual da Educação, limitada à mera capacitação para responder às demandas do mercado.

A revisão de literatura possibilitou observar que as epistemologias da prática, juntamente com o conceito de professor reflexivo e a formação de competências e habilidades têm sido os principais fundamentos empregados. Há pesquisas que buscam avançar nas definições, mas as alternativas propostas acabam por se fundamentar nas epistemologias da prática⁴. A pós-modernidade é assumida como alternativa positiva às metanarrativas, as quais são consideradas, nos trabalhos que compuseram a revisão de literatura, como conservadoras e desconectadas do contexto atual.

A apropriação da epistemologia da prática e da pós-modernidade na Educação Musical também foi discutida criticamente (no sentido dos retrocessos que podem causar para a área) por uma parcela, ainda que reduzida, dos trabalhos que fizeram parte da revisão de literatura. Carvalho e Carvalho (2016), a partir de levantamento na literatura baseado na Revista e nos Anais da Associação Brasileira de Educação Musical dos últimos 10 anos mostra que tais pressupostos, sintetizados na pedagogia das competências, do aprender a aprender e do professor reflexivo, todos fundamentados de modo geral nas teses da pós-

³ O conceito também foi relacionado a variantes como pós-modernidade e pós-modernismo.

⁴ Ao longo do presente trabalho, o conceito de epistemologias da prática para a formação de professores, no qual se inscreve a proposta do professor reflexivo, é discutido criticamente a partir de Freitas (2002); Pimenta (2002); Duarte (2003); Moraes (2009) e Trevisan (2011).

modernidade, “[...] podem produzir na educação um recuo da teoria, a despolitização do debate e o empobrecimento do ato de conhecer” (CARVALHO; CARVALHO, 2016, p. 281).

Costa (2012), por sua vez, apresenta o mesmo teor de análise, ao investigar a produção da Revista da ABEM. O autor se apropria dos fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialética e considera que as investigações no campo da Educação Musical têm possibilitado aprofundamentos sobre a sociedade atual, mas as críticas oferecidas têm sido apenas parciais, por estarem focalizando em demasia aspectos singulares dos fenômenos educativos, sendo necessário ampliá-las para o nível da crítica à totalidade social (COSTA, 2012).

Sebben e Ribas (2014) e Sebben e Ramalho Junior (2014) realizaram um levantamento⁵ da produção sobre formação de professores de Música publicada nos anais e revistas das duas principais entidades na área de Música e Educação Musical no Brasil, a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música (ANPPOM). Ambas as pesquisas sugerem que prevalece como fundamento nas investigações uma “base teórica voltada para o pragmatismo e de cunho neoliberal, o que preocupa, por não contribuir efetivamente com o avanço da área” (SEBBEN; RIBAS, 2014, p. 3).

O empreendimento da revisão possibilitou, assim, perceber a presença de pesquisas no campo da Educação Musical que têm problematizado a área a partir dos condicionamentos mais amplos da sociedade⁶. Contudo, o número ainda bastante reduzido mostra a necessidade de pesquisas nessa direção, como é o objetivo da presente investigação.

Cabe ressaltar que parte dos conceitos teóricos que fundamentam os trabalhos encontrados (em especial a formação de competências e o ideal do professor reflexivo) serão discutidos criticamente ao longo da pesquisa, visto que não têm contribuído positivamente com a área da formação de professores em geral e no campo da Arte e Música, em particular.

Dentre as dissertações e teses levantadas, algumas se destacaram como tendo maior proximidade com o objeto de estudo, além de apresentarem maior consistência teórico-metodológica. Tais pesquisas discutem diretamente a formação inicial do professor de Música em cursos de Licenciatura, além de estarem articuladas à atuação do egresso na Educação Básica.

⁵ Os trabalhos analisaram um total de 275 publicações nas duas associações.

⁶ Cabe ressaltar que devido à impossibilidade de se abarcar a totalidade dos trabalhos produzidos na área, outras investigações que não compuseram a revisão podem apresentar análises com o mesmo teor.

Nesse sentido, tendo em vista que as pesquisas levantadas na revisão de literatura se relacionam em maior ou menor grau com o objeto de pesquisa, optou-se por apresentá-las de modo articulado às discussões teóricas e, principalmente, na análise dos dados empíricos, buscando suas convergências e também divergências com as informações coletadas.

A partir das definições gerais sobre o método e as considerações sobre a revisão de literatura, a organização da presente pesquisa parte da concepção marxiana que busca articular dialeticamente a teoria e os dados empíricos na compreensão do concreto real, síntese de múltiplas determinações. A estrutura geral se apresenta em 5 capítulos e considera os eixos de análise do objeto de estudo – o Estado e Políticas Educacionais, a formação de professores de Música e a prática docente em Música. Enquanto arcabouço teórico-empírico, esses elementos permitem articular dialeticamente a pesquisa, uma vez que tanto a formação quanto a prática docente são determinadas pelas políticas, mas também sofrem, ao mesmo tempo, as interveniências do espaço escolar, compreendido não apenas como local de afirmação, mas também de resistência e transformação. Desse modo, os capítulos são compostos pelos seguintes assuntos:

- Capítulo 1: fundamenta inicialmente a Educação frente aos condicionamentos da sociabilidade do capital, discutindo em seguida o conceito de trabalho e suas relações com a docência em arte e Música.
- Capítulo 2: apresenta a organização do Estado capitalista e a formulação de políticas educacionais, juntamente com as políticas para a formação de professores, objetivando caracterizar a área frente aos condicionamentos históricos, econômicos e sociais e tendo em vista as tendências que apontam para um recuo teórico que tem enfraquecido os fundamentos epistemológicos para a formação. O capítulo apresenta ainda o percurso histórico das determinações legais para a formação e atuação docente dos professores de Música e encerra com uma breve discussão sobre as decorrências dos fundamentos discutidos para a contextualização teórica do campo de pesquisa.
- Capítulo 3: apresenta primeiramente as considerações metodológicas da pesquisa, definindo o campo, indivíduos e instrumento de coleta de dados, assim como a descrição da amostragem. O capítulo também inicia a análise dos dados, por meio da discussão dos currículos das instituições investigadas.
- Capítulo 4: apresenta a análise dos dados sobre a formação dos egressos investigados, sendo iniciado com o perfil geral dos participantes. O capítulo é organizado por meio de quatro

categorias centrais que emergiram da análise, as quais tratam da pré-formação musical; pragmatismo e recuo teórico na formação e a adaptação dos conhecimentos à prática docente; teoria e prática em sua relação entre a instrumentalização técnica e práxis docente; e formação específica em Música e a Arte em sua universalidade.

- Capítulo 5: apresenta a última parte dos dados empíricos dos egressos, que trata da atividade docente realizada pelos professores na Educação Básica. Assim como no capítulo 4, a análise dos dados se organiza a partir de categorias que tratam do planejamento docente; conteúdo e metodologias de ensino e as associações e dissociações entre forma e conteúdo; o papel da gestão escolar na organização escolar e no ensino de Música; Arte em suas diferentes modalidades e, por fim, a Licenciatura em Música e a articulação com a realidade de atuação. O capítulo é encerrado com considerações sobre a dimensão da práxis e suas contribuições para a formação e prática docente em Música.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS GERAIS: EDUCAÇÃO, ARTE E TRABALHO

Problematizar a formação e a prática docente em Música compreende considerar o objeto de estudo frente à universalidade da Educação e da Arte na atual forma social do capitalismo. Nesse sentido, o capítulo apresenta considerações gerais a respeito dessas dimensões.

1.1 A EDUCAÇÃO E SUA ARTICULAÇÃO COM O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

É a partir da relação entre educação e a condição social capitalista que Marx desenvolveu suas reflexões. Para o filósofo, a compreensão do que vem a ser a educação parte do pressuposto de que essa é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material. Dessa forma, analisar a educação pressupõe compreender como o homem produz sua existência – no trabalho – e quais relações estão inscritas nesse processo. Lombardi (2010, p. 26) complementa esse pensamento, ao afirmar:

A educação é um campo da atividade humana e os profissionais da educação não construíram esse campo segundo ideias próprias, mas em conformidade com condições materiais e objetivas, correspondendo às forças produtivas e relações de produção adequadas aos diferentes modos e organizações da produção, historicamente construídas pelos homens e particularmente consolidadas nas mais diferentes formações sociais.

Com o desenvolvimento da propriedade privada e a consequente divisão da sociedade em classes, constituída por proprietários e não-proprietários do capital e dos meios de produção, o proprietário passa a viver sem trabalhar, tendo como mantenedor de sua existência os não proprietários da terra, ou seja, aqueles que trabalhavam para manter a si mesmos e também ao dono da terra. (SAVIANI, 2007). E esse novo paradigma social imposto pelo capitalismo passou a caracterizar as atividades produtivas da sociedade.

Dentro dessa lógica, assim como houve modificações na divisão do trabalho, também houve a divisão do processo educativo. Antes do desenvolvimento da sociedade de classes, as sociedades primitivas se caracterizavam pela coletividade no modo de produção, sendo que a educação era ação espontânea e coincidia com o processo de trabalho. Após a divisão da sociedade em classes, a educação passou a ter características distintas para cada classe social (SAVIANI, 2007). Desse modo, “a educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a se organizar na forma escolar, contrapondo-se à educação da

maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho.” (SAVIANI, 2007, p. 156). Entende-se, então, que é a maneira como se organiza o processo de produção que definiu a escola como um espaço separado da produção (SAVIANI, 2007).

Paralelamente ao problema da divisão entre trabalho e educação, também se apresenta a divisão entre o trabalho manual e trabalho intelectual. Com o advento da indústria na Revolução Industrial e o consequente desenvolvimento das máquinas, o trabalho intelectual, antes indissociável do trabalho manual, passou a ser materializado nas máquinas, passando, assim, à mecanização do trabalho manual.

Nesse sentido, “se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola.” (SAVIANI, 2007, p. 159). Com isso, no caso do trabalho manual, a educação era feita juntamente com o processo de trabalho, objetivando instrumentalizar o homem para o exercício restrito de suas funções na cadeia produtiva. Já no trabalho intelectual, a educação se destinava à formação dos dirigentes, da elite intelectual que detinha os conhecimentos teóricos para atuar na sociedade.

Essa lógica educacional se manifestou em duas frentes: primeiramente uma proposta dualista, de escolas profissionais para os trabalhadores e escolas de ciências e humanidades para os dirigentes; e também uma proposta de escola única, mas que fazia internamente a divisão do ensino de acordo com as funções e origem social dos alunos. (SAVIANI, 2007).

A partir do exposto, é possível compreender como se dava a problemática da educação na época de Marx e Engels, e como se torna imprescindível discutir essa lógica para compreender sua proposta de educação.

Ao articular a educação ao modo capitalista de produção, a obra de Marx e Engels expressa três aspectos principais, os quais são indissociáveis. Primeiramente, traz uma crítica aprofundada do ensino praticado pela burguesia. Em segundo lugar, considerando a contradição inerente a esse processo, apresentam como se desenvolve a educação do proletariado e, principalmente, discutem como essa educação pode acontecer, mesmo ainda inserida na hegemonia burguesa. O terceiro aspecto diz respeito à possibilidade da definição de uma educação para o futuro, enquanto projeto do proletariado (LOMBARDI, 2010).

A preocupação de Marx e Engels ao discutirem princípios educativos vinha, além da articulação com a condição social mais ampla, também da crescente exploração no trabalho das fábricas, principalmente das crianças. De modo geral, ao longo de seu desenvolvimento a concepção marxista de educação tinha como pressupostos a eliminação do trabalho das crianças nas fábricas; a associação entre educação e produção material; educação politécnica

para formação do homem omnilateral, que abrangia aspectos mentais, físicos e técnicos; inseparabilidade da educação e política e articulação entre tempo livre e trabalho (LOMBARDI, 2010).

Ainda que fizessem duras críticas à burguesia, inclusive à incompetência da classe ao não realizar suas propostas de educação, Marx e Engels ressaltaram a importância das conquistas burguesas para a área, tais como o ensino público estatal e gratuito, o princípio da laicidade e a universalidade dos conhecimentos abordados. Nesse caso, o problema não era relacionado às propostas, mas sim a efetivação dessas proposições para a educação, trazidas pela burguesia para todos.

Em um plano prático, Marx e Engels propunham que a educação deveria se iniciar antes dos nove anos, porém, não seria apenas a educação isolada, mas sim atrelada ao processo produtivo (MARX; ENGELS, 2010). Dentro dessa proposta, a educação era entendida da seguinte maneira:

1) Educação intelectual. 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (MARX; ENGELS, 2010, p. 69).

O trabalho produtivo era assim combinado com a educação intelectual, exercícios corporais e formação politécnica, o que poderia elevar a classe operária acima da própria classe burguesa (MARX; ENGELS, 2010).

Analizando o pensamento dos filósofos, entende-se que a educação não era pensada como divisão entre trabalho intelectual e manual. O aluno deveria participar, e, mais do que isso, compreender todo o processo de produção, desde sua idealização no plano intelectual até sua realização no plano concreto, mediada pelo trabalho manual. Como apontam Marx e Engels (2010, p. 68, grifo dos autores), toda criança deveria ser um trabalhador produtivo a partir dos nove anos, “da mesma forma que um adulto em posse de todos os seus meios, não pode escapar da lei da natureza, segundo a qual *aquele que quer comer tem de trabalhar, não só com o seu cérebro, mas também com suas mãos.*”.

A educação na perspectiva marxiana interpretava a condição social existente dentro de sua concretude contraditória, a qual separava o trabalhador da produção, desde sua idealização, no plano intelectual, passando pelo processo de produção em si, culminando no produto final. Nesse sentido, a educação é encarada como um meio “[...] para que o trabalhador consiga não apenas ter acesso aos conhecimentos, mas que, a partir deles, possa

controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo.” (LOMBARDI, 2010, p. 29). Em suma, Marx e Engels defendiam a passagem do homem alienado de seu trabalho e dos objetos produzidos por ele para o homem humanizado, consciente de todo o processo de produção de sua existência.

É observado que, nessa perspectiva, a educação se vincula diretamente à sociedade e a valores e interesses ideológicos, os quais se relacionam à estrutura econômica e social mais ampla e também às práticas das classes que a conduzem. Há, igualmente, uma relação muito próxima com a política, principalmente no sentido de um pensamento radical e revolucionário – entendido como a principal característica da educação em Marx e Engels – em que a transformação pressupõe a ação política. Outra característica pode ser expressa pela relação intrínseca da educação com o trabalho, visto como fundamento para a formação do homem. Paralelamente a esses aspectos, a práxis educativa é pensada de maneira disciplinada, que necessita de ações organizadas e não de uma prática espontânea e ingênua (CAMBI, 1999).

Marx e Engels desenvolveram as bases do pensamento educativo marxista, mas Antonio Gramsci pode ser considerado o autor que mais avançou nesse pensamento. Gramsci viveu em uma época diferente daquela de Marx e Engels, mais precisamente no período da não difusão da revolução proletária na Europa, depois da Rússia de 1917, assim como as contrarrevoluções autoritárias, em especial o fascismo italiano (CAMBI, 1999). Assim, o autor trouxe novas contribuições na interpretação do marxismo e da educação.

O primeiro aspecto diz respeito ao repensar da relação entre estrutura e superestrutura. Gramsci ainda considera a estrutura como fator, em última instância, determinante, mas o autor amplia o conceito de superestrutura - onde se inscreve a ideologia e a cultura - ao apontar seu papel crucial na transformação da realidade.

A ideologia é fator constituinte da superestrutura e é justamente por meio da superestrutura que o homem toma consciência de sua posição na sociedade (GRAMSCI, 1995), sendo a partir dessa tomada de consciência que se torna possível a transformação da realidade. Tendo a ideologia como aspecto formador da superestrutura e essa como terreno da tomada de consciência da condição social do homem e, conseqüentemente, das possibilidades de transformação, é possível compreender o caráter teleológico da ideologia enquanto fundamento para a prefiguração das finalidades que podem levar à mudança da condição social de classes imposta pelo capital.

Considerando essas reflexões, para Gramsci, a educação tem papel central, pois é nela, por meio das diversas instituições educativas, que se desenvolve a hegemonia cultural, primeiro passo para a construção da hegemonia política (CAMBI, 1999).

Nesse sentido, Gramsci desenvolve críticas aos principais modelos educacionais até então difundidos. A escola tradicional não atendia mais às demandas da sociedade industrial; a escola nova estava sendo desenvolvida de acordo com os ideais burgueses; a escola única do trabalho (politécnica), difundida na revolução soviética, tinha bases escassas para seu desenvolvimento; e a escola profissionalizante era uma forma de reforçar a divisão social do trabalho. (RODRIGUES et. al., 2002).

A partir dessas críticas, Gramsci propõe a escola unitária como paradigma educacional, a qual se caracterizava como “de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.” (GRAMSCI, 2004, p. 33). Da escola unitária, o aluno passaria às escolas especializadas.

A educação deveria ser pública, “pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas” (GRAMSCI, 2004, p. 36). Importante ressaltar que, como resultado do trabalho da escola unitária, estaria a formação dos intelectuais orgânicos, indivíduos que poderiam difundir junto à classe proletária a contra hegemonia, e assim o desenvolvimento de um novo projeto social.

Em linhas gerais, é possível afirmar que o modelo pedagógico de Gramsci, “embora aberto ao contraste entre emancipação e conformismo, entre hegemonia e dirigismo, se manifesta – justamente pela sua reelaboração da hegemonia em chave pedagógica [...]” (CAMBI, 1999, p. 563), como o mais democrático, desenvolvido sob os fundamentos marxistas. Assim, tem até hoje grande influência nas elaborações contemporâneas sobre educação.

A exposição dos principais fundamentos que caracterizam a educação de cunho marxista evidencia que seu grande objetivo é buscar a superação da condição vigente de exploração capitalista, formando uma classe revolucionária dentro da classe trabalhadora. A educação não possui, nesse sentido, uma concepção abstrata e idealista, mas gerada na materialidade, na concretude das relações sociais (NOGUEIRA, 1990; LOMBARDI, 2010).

As convergências entre Educação e Arte partem do pressuposto de que a Educação se inscreve como um dos instrumentos que possibilitam a ascensão do trabalho, de sua condição de produtor de um valor-de-uso, para o trabalho criador, entendido como mediador do usufruto dos bens espirituais pelo homem, entre eles, a Arte.

Assim como a Educação, a Arte assume interpretações variadas de acordo com os princípios pelos quais se pretende discuti-la. Ao considerar que o estético, enquanto elemento central da produção e fruição artística, “é um modo de relação dos homens com os objetos,

cujas características variam segundo as culturas, os modos de produção e as classes sociais” (GARCIA CANCLINI, 1984, p. 11), a análise da Arte, no âmbito do capitalismo, apresenta sentidos completamente contraditórios àqueles que são seu real objetivo para a formação do homem em toda a sua integralidade, enquanto instrumento de emancipação, humanização e formação estética.

No campo da fruição artística, o modo de produção do capital, em geral, somado aos padrões estéticos reforçados pela ideologia neoliberal, em particular, tais como a individualidade e o gosto puramente subjetivo, constituem um eficiente e complexo mecanismo de reificação⁷ do homem. Trojan (2016, p. 187) afirma a esse respeito que “a questão segundo a qual gosto não se discute envolve certa assimilação ou confusão entre subjetivo (relativo ao pensamento) e individual (peculiar a uma só pessoa) que empobrece e reduz a relação sujeito-objeto.” Entende-se, portanto, que “a construção da noção moderna do estético é [...] inseparável da construção das formas ideológicas dominantes da sociedade de classes moderna” (EAGLETON, 1993, p. 8).

A fruição dos objetos artísticos se soma a uma espécie de ‘universalização da diversidade’, que, ao permitir interpretações tão múltiplas de uma mesma manifestação, seja ela artística ou não, acabam por rebaixar o conhecimento a mero ceticismo. De modo contraditório, a Arte e a Música são interpretadas como expressões humanas de objetivação da subjetividade e do espírito do indivíduo, mas não em seu sentido ontológico, enquanto parte de uma totalidade que articula o individual ao social em seu tempo histórico e como manifestação humana para-si, mas no sentido de produção e fruição meramente subjetiva, individual e imediata, que se encerra em si mesma.

Tudo passa a ser válido, tendo em vista a inexorável diversidade de opiniões, resultando em nenhuma certeza que possa ser colocada no patamar de um conhecimento universalizado. Passa a valer a máxima do gosto indiscutível, que impossibilita a formação de conhecimentos genéricos e que engessa o trabalho artístico no campo da subjetividade e individualidade, fazendo com que a produção artística dependa apenas da opinião pessoal de cada fruidor. A crítica ao objeto artístico é invalidada, pois passa a ferir a individualidade daquele que o criou.

⁷ A reificação é compreendida como o “ato (ou resultado do ato) de transformação das propriedades, relações e ações humanas em propriedades, relações e ações de coisas produzidas pelo homem, que se tornaram independentes (e que são imaginadas como originalmente independentes) do homem e governam sua vida. Significa igualmente a transformação dos seres humanos em seres semelhantes a coisas, que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do mundo das coisas. A reificação é um caso ‘especial’ de alienação, sua forma mais radical e generalizada, característica da moderna sociedade capitalista” (BOTTOMORE, 2001, p. 314).

É a partir desse sistema, que coloca a produção artística como mais um campo de produção de mercadorias, que a área tem se organizado. Em suma, “a produção capitalista é hostil a determinados aspectos da produção intelectual, como a arte e a poesia”⁸ (MARX; ENGELS, 1986, p. 60).

Essa hostilidade não se estende, porém, a toda produção artística, mas somente àquela que se submete à lógica do capital. Tal submissão tem relação com o nível de desenvolvimento econômico e social do país, pois a produção de bens espirituais, seja ela ciência, ensino ou a Arte, entre outros, é condicionada ao desenvolvimento da produção material (VÁZQUEZ, 1978).

Existem, ainda, diferentes níveis de submissão da produção artística ao capital. A sujeição de determinados campos da Arte, em maior grau que outros, resulta de investimentos massivos e consumo favorável, os quais culminam em uma produção de mais-valia com resultados mais expressivos. É o caso do cinema, quando comparado à poesia ou à dança, o qual tem sido objeto de produção em massa dos grandes conglomerados de entretenimento. Vázquez (1978, p. 245) considera que

quanto mais profundo é o interesse pela produtividade material da obra de arte – interesse determinado, por sua vez, pelo montante do capital investido e dos lucros ou perdas em jogo – tanto mais limitada é a liberdade de criação e tanto mais se tenta ajustá-lo a prescrições que assegurem sua aceitação por um público de massa.

O trabalho artístico passa a ser, contraditoriamente, um trabalho alienado quando vinculado a esse meio de produção. A aplicação das leis da produção material à atividade artística reduzem as possibilidades de criação, mas, ao mesmo tempo, intensificam a resistência do artista para superação dessa hostilidade do capital (VÁZQUEZ, 1978).

Não obstante a redução da Arte à condição de mercadoria, ainda existem produções artísticas que buscam inverter essa lógica. Isso se deve à impossibilidade da cisão da unidade criação-produção (PEIXOTO, 2003), a qual é inerente à Arte. Por mais profundo que seja o condicionamento da Arte à produção do capital, sua característica intrínseca de manter a relação entre o criador e seu produto permite que ainda exista um grau de consciência em sua produção. Esse aspecto se relaciona ao caráter de práxis criadora que está embutido em cada produção artística, o qual permite ao artista o reconhecimento de sua humanidade e de suas potencialidades, possibilitando a resistência ao modelo de produção capitalista.

⁸ A passagem é oriunda do vol. 1 da obra “Teorias da Mais Valia”, de Marx, mas no presente trabalho foi retirada da compilação intitulada “Sobre literatura e Arte” (MARX e ENGELS, 1986).

Ao mesmo tempo em que tais fatores organizam a produção da Arte, esses também se colocam dessa maneira por conta dos condicionamentos históricos e sociais. Por seu caráter gregário, de aproximar pessoas com características similares, a Arte e, mais especificamente, as atribuições de gosto, refletem o contexto social. É instaurado, portanto, um movimento dialético e contraditório de produção e fruição artística, no qual se relacionam elementos relativos ao atual modo de produção da vida – o capitalismo; os modos de produção da Arte, os quais são condicionados, em última instância, ao capital; e a fruição dos objetos artísticos. Marx resume o processo de produção, distribuição, troca e consumo a partir da seguinte lógica:

[...] na produção, os membros da sociedade adaptam (produzem, dão forma) os produtos da natureza em conformidade com as necessidades humanas; a distribuição determina a proporção em que o indivíduo participa na repartição desses produtos; a troca obtém-lhe os produtos particulares em que o indivíduo que converter a quota-parte que lhe é reservada pela distribuição; no consumo, finalmente, os produtos tornam-se objetos de prazer, de apropriação individual. (MARX, 2011, p. 232).

Essa lógica necessita, entretanto, ser interpretada como uma relação na qual produção, distribuição, troca e consumo são mutuamente relacionados. Para todo objeto produzido existe um sujeito, nesse caso um fruidor, consumidor de Arte, assim como para todo sujeito existe um objeto de Arte. Nas palavras de Marx (2011, p. 237): “O objeto de arte – tal como qualquer outro produto – cria um público capaz de compreender a arte e apreciar a beleza. Portanto, a produção não cria somente um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto”.

No entanto, ao considerar que esse processo é analisado a partir dos condicionantes particulares do capital, tanto sujeito quanto objeto apresentam características que refletem esse sistema. Nesse sentido, o desenvolvimento da capacidade de compreender a Arte está articulado a elementos que ultrapassam a esfera da produção puramente material. É justamente esse processo de fruição da Arte em todas as suas potencialidades que a coloca como um dos principais elementos de humanização do homem. Lukács (1978) mostra que a Arte, enquanto produção concreta do homem, se constitui como categoria da particularidade, mediando a singularidade do artista e a universalidade do gênero humano. Assim, o resultado da obra de Arte assume caráter universal, ao manifestar a capacidade criadora do homem enquanto ser genérico.

E nesse ponto, tem papel decisivo a educação para a fruição estética em geral, e artística em particular, a qual acontece por meio da atividade docente em Arte e Música, mediada e condicionada por elementos de ordem social, econômica e política.

1.2 O CONCEITO DE TRABALHO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

Discutir a educação e a formação de professores de Música tendo como princípio os fundamentos marxistas pressupõe analisá-la de forma dialética, relacionando-a aos aspectos sociais, culturais e especificamente humanos que a constituem e não somente em si mesma, como objeto isolado. Tais elementos culminam no conceito de que a educação é compreendida como práxis, própria do gênero humano. Desse modo, para discutir a educação nessa perspectiva é necessário, antes de tudo, refletir sobre o homem enquanto ser genérico, na perspectiva da ontologia (LUKÁCS, 2012; LUKÁCS, 2013).

A ontologia do ser social diz respeito à definição das características e determinações mais gerais do homem, ser que se distingue da natureza por conta de certas particularidades, as quais permitem compreender como constroem sua própria história. O ser social tem como característica básica a necessidade de transformar a natureza em que vive, moldá-la às suas necessidades, e essas ações se fundamentam na atividade do trabalho. É importante, porém, apontar que o trabalho, para se desenvolver, necessita de duas categorias fundamentais, que são as relações sociais e a linguagem.

A compreensão dos princípios que caracterizam o trabalho em seu sentido ontológico e também na forma social do capitalismo fornecem subsídios para a discussão sobre a educação e o trabalho especificamente docente, assim como sua constituição na particularidade do ensino de Arte e Música. A fundamentação sobre o trabalho se justifica também como uma maneira de evitar equívocos relacionados a teorias educativas hegemônicas, que consideram a atual forma de sociedade como a ideal e apenas buscam adequar a educação a esse modelo; e progressistas, que propõem uma outra forma de educação, mas a ser desenvolvida dentro da sociabilidade capitalista (TONET, [201-]). Desse modo, “é preciso partir da categoria do trabalho e buscar, a partir da sua natureza e da complexificação social que dele resulta, a origem, a natureza específica e a função que a educação exerce na reprodução do ser social.” (TONET, [201-], p. 10).

O processo de trabalho deve ser inicialmente compreendido a partir de seus elementos essenciais e universais, o qual “[...] como produtor de valores de uso será uma necessidade eterna da humanidade.” (TONET, 2013, p. 2). É interpretado, assim, enquanto categoria ontológica do ser social, “um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza.” (MARX, 2013, p. 211).

O filósofo avança ainda na conceituação do trabalho ao afirmar que esse é “[...] condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais.” (MARX, 2013, p. 218). O trabalho é fundamentalmente uma atividade própria do homem, sendo condicionado pela forma social na qual é desenvolvido.

A interpretação da essência universal do trabalho como atividade fundamental do homem é o que o caracteriza como ser social e enquanto gênero humano. Como mostra Marx (2010, p. 84):

[...] o trabalho, a atividade vital, a vida produtiva mesma aparece ao homem apenas como um meio para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física. A vida produtiva é, porém, a vida genérica. É a vida engendradora de vida. No modo (*Art*) da atividade vital encontra-se o caráter inteiro de uma *species*, seu caráter genérico, e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem.

Nessa condição, o trabalho não se configura apenas como atividade de modificação da natureza pelo homem, mas como um dos elementos que permitem ao homem, como ser genérico, criar história:

[...] a primeira premissa de toda a existência humana, e, portanto, também de toda a história, é a premissa de que os homens, para “fazer história”, se achem em condições de poder viver. [...] O primeiro ato histórico é, pois, a geração dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da vida material em si, e isso é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história [...]. (MARX, 2007, p. 50).

A articulação do trabalho com a forma social do capitalismo modifica sua característica ontológica, fazendo com que desempenhe uma função alheia à modificação da natureza pelo homem e passe ao objetivo de produzir valores-de-troca. O homem passa a vender sua força de trabalho, entendida como “[...] o conjunto das faculdades físicas e mentais existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais põe em ação toda vez que produz valores-de-uso de qualquer espécie” (MARX, 2013, p. 197) e as categorias “valor-de-troca, mercadoria e mais-valia” passam a organizar o processo de trabalho. Marx (2013, p. 220) sintetiza o processo de produção no capitalismo ao afirmar:

Na produção de mercadorias, nosso capitalista não é movido por puro amor aos valores-de-uso. Produz valores-de-uso apenas por serem e enquanto forem substrato material, detentores de valor-de-troca. Tem dois objetivos. Primeiro quer produzir um valor-de-uso que tenha um valor-de-troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. E segundo, quer produzir uma mercadoria de valor mais elevado que o valor conjunto das mercadorias necessárias para produzi-la, isto é, a soma dos

valores dos meios de produção e força de trabalho, pelos quais antecipou seu bom dinheiro no mercado. Além de um valor-de-uso, quer produzir mercadoria; além de valor-de-uso, valor, e não só valor, mas valor excedente (mais-valia).

A lógica do trabalho na sociedade capitalista o transforma no que Marx chama de trabalho abstrato, ou estranhamento, uma “atividade social assalariada, alienada pelo capital. Corresponde à submissão dos homens ao mercado capitalista, forma social que nos transforma a todos em ‘coisas’ (reificação) e articula nossas vidas pelo fetichismo da mercadoria” (LESSA, 2012, p. 26). Em suma, é “a redução da capacidade produtiva humana a uma mercadoria, a força de trabalho, cujo preço é o salário.” (LESSA, 2012, p. 28). O fetichismo da mercadoria⁹ opera nesse processo como um meio que coloca a mercadoria como elemento que domina seu criador – o homem. Desse modo, “uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” (MARX, 2013, p. 94).

Há, portanto, uma grande diferença entre o trabalho, entendido em toda sua potencialidade de humanização como trabalho concreto e o trabalho abstrato. Enquanto uma categoria própria do sistema de produção capitalista, o trabalho abstrato necessita ser interpretado a partir de duas subcategorias, o trabalho produtivo e improdutivo. A diferenciação entre as duas subcategorias parte do princípio da produção de mais-valia decorrente do trabalho. Marx (2015, p. 586) afirma que

[...] a produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, ela é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador não produz para si, mas para o capital. Por isso, não é mais suficiente que ele apenas produza. Ele tem de produzir mais-valia. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista, servindo assim à autoexpansão do capital.

O trabalho produtivo é compreendido, portanto, como aquele que produz, essencialmente, mais-valia; é a categoria de trabalho que movimenta o capital. Nesse sentido, o conceito

de trabalho produtivo não compreende apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, de origem histórica, que faz do trabalhador o instrumento direto de criar mais-valia. (MARX, 2015, p. 586).

Ao contrário do trabalho produtivo, gerador de mais-valia, e, conseqüentemente, de capital, o trabalho improdutivo se caracteriza por não gerar mais-valia, sendo que ambos

⁹ O fetichismo da mercadoria atinge, igualmente, os objetos artísticos. Tal aspecto será mais amplamente discutido na seção 1.3.

produzem valores-de-uso. Nesse sentido, “a diferença entre o trabalho produtivo e o improdutivo consiste tão somente no fato de o trabalhador trocar-se por dinheiro como dinheiro ou por dinheiro como capital” (MARX, 1978, p. 79).

Ambos os tipos de trabalho, produtivo e improdutivo, são, portanto, resultado do processo da divisão de trabalho na sociedade capitalista. No entanto, é essencial a compreensão de que a distinção entre ambos não se dá pela forma com que acontece a atividade de trabalho, mas pela sua função social. Mesmo compartilhando a característica de reprodução do capital, as categorias de trabalho produtivo e improdutivo se distinguem ontologicamente pela produção e não-produção de mais valia, respectivamente. (LESSA, 2012).

As características e resultados do trabalho produtivo e improdutivo, subcategorias do trabalho abstrato, em uma análise menos criteriosa podem parecer intransponíveis. No entanto, é justamente o fato de esse modo de trabalho ser próprio de uma determinada forma social e histórica – o capitalismo – e da “alienação (*Entfremdung*) produzida pela exploração do trabalho pelo capital não corresponde[r] a nenhuma essência a-histórica dos homens” (LESSA, 2012, p. 31), que se colocam as possibilidades de transformação.

O trabalho é realizado a partir de três elementos fundamentais, os quais segundo Lukács (2013) são o espelhamento da realidade, caracterizado como prévia-ideação e organizado teleologicamente; a objetivação e a generalização. Antes de realizar um trabalho, o homem idealiza o resultado que pretende alcançar e a partir disso exerce a ação que resulta em algo objetivo, o que é compreendido como objetivação. De acordo com Marx (2013, p. 211-212):

Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas, o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador.

Nesse processo, o homem também imprime nos resultados de seu trabalho sua humanidade, suas características subjetivas e individuais. É possível, assim, ampliar a compreensão do trabalho, o interpretando também como uma ação teleológica do homem, caracterizada pela predefinição de objetivos a serem alcançados, a qual origina um objeto material. Nas palavras de Lukács (1978, p. 6):

O trabalho é formado por posições teleológicas que, em cada oportunidade, põem em funcionamento séries causais. [...] Ao contrário da causalidade, que representa a lei espontânea na qual todos os movimentos de todas as formas de ser encontram a sua expressão geral, a teleologia é um modo de por – posição sempre realizada por uma consciência – que, embora guiando-as em determinada direção, pode movimentar apenas séries causais.

Os resultados da prévia-ideação na realização do trabalho levam à objetivação, na qual “[...] o previamente-idealizado ganha uma existência objetiva, concreta, própria - que, em escala variável caso a caso, independe dos desejos e das prévias-ideações do seu criador” (LESSA, 1992, p. 44). A objetivação é considerada como um “pôr do fim”, segundo Lukács (2013, p. 98): “o fim vem (na consciência) antes da sua realização e, no processo que orienta cada passo, cada movimento é guiado pelo pôr do fim (pelo futuro)”. Cabe destacar que a prévia-ideação e a objetivação são mediados pela exteriorização, “a qual corresponde ao momento em que a subjetividade se defronta com a objetividade e exterioriza aquilo que ideou previamente, por meio da ação.” (MASSON, 2015, p. 179).

Com o resultado do trabalho por meio da objetivação, o conhecimento desenvolvido a partir desse processo é passível de ser levado à sociedade como um todo, por meio da generalização:

Na medida em que as experiências de um trabalho concreto são utilizadas em outro, ocorre gradativamente sua – relativa – autonomia, ou seja, a fixação generalizadora de determinadas observações que já não se referem de modo exclusivo e direto a um único procedimento, mas, ao contrário, adquirem certa generalização como observações de eventos da natureza em geral. (LUKÁCS, 2013, p. 86).

Desse modo, a generalização permite tornar “[...] social (isto é, socialmente genérico), todo ato singular” (LESSA, 2012, p. 114). A partir das transformações da natureza mediadas pelo trabalho, o homem se transforma e a sociedade também avança para um novo estágio, sendo que em cada novo processo de objetivação se altera a totalidade do ambiente em que o indivíduo está inserido (LESSA, 1996).

Analogamente à categoria trabalho, a reprodução acontece em cada nova objetivação que dele resulta. Porém, a reprodução aqui não é vista como mera cópia das ações anteriormente realizadas, mas como a produção do novo. A reprodução das ações do trabalho resulta na elaboração cada vez mais complexa das capacidades humanas, e assim de toda a sociedade, relação essa que acontece de forma dialética. Existe então um avanço não apenas da sociedade, mas também da individualidade dos sujeitos envolvidos no processo. Tal reprodução acontece, porém, em meio a todas as desigualdades e contradições sociais, marcadas em cada estágio da sociedade capitalista.

A ontologia do ser social se fundamenta também no conceito de ideologia. Considerando que a análise social proposta tem como base a sociedade de classes, a ideologia tem a função de mediadora dos conflitos, e, mais do que isso, a função de justificar esses embates, característicos da sociedade capitalista e vistos como a forma de reprodução da sociedade de classes. (LESSA, 2001).

Como dito anteriormente, pela própria característica da sociedade capitalista, a totalidade em que se desenvolvem os fundamentos ontológicos do homem é mediada por contradições inerentes às características dessa etapa do desenvolvimento histórico. Assim, mesmo havendo a transformação da sociedade para estágios cada vez mais avançados de sociabilidade, também acontecem situações em que o avanço não ocorre. A isso se chama alienação, entendida como obstáculo ao desenvolvimento do gênero humano, e assim da sociedade (LESSA, 1996; LUKÁCS, 2013).

As características do trabalho frente à forma social do capital também se refletem no campo específico da Educação. Ao apresentar certas semelhanças gerais com o trabalho produtivo, Marx (2015, p. 586) tece as seguintes considerações sobre as relações entre trabalho e educação:

Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha a cabeça das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação. O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital.

A analogia que Marx faz entre uma “fábrica de salsichas” e uma “fábrica de ensinar” - uma escola - está no sentido de que ambas produzem mais-valia. No entanto, as semelhanças entre o trabalho de um professor e de um operário de uma fábrica se encerram nesse resultado da mais-valia. O trabalho possui particularidades referentes ao espaço no qual é realizado, seu processo de desenvolvimento e seus resultados.

A “fábrica de ensinar” mencionada por Marx se refere às escolas privadas, nas quais o professor vende sua força de trabalho por meio das aulas, pagas pelos alunos. Nesse meio, o lucro gerado pela venda do serviço “aula” é convertido em mais-valia para o dono da escola, caracterizando a atividade nessa esfera privada como um trabalho produtivo.

Ao transpor essa lógica para uma escola pública, ainda que a natureza do trabalho seja a mesma – a aula – não existe uma reprodução direta do capital por meio da produção de

mais-valia, pois o professor presta um serviço para o Estado e não para uma instituição privada, o que o colocaria na categoria de trabalhador improdutivo (TUMOLO e FONTANA, 2008). Essencialmente, o processo de ensino depende das relações sociais de produção para ser considerado produtivo, quando produz mais-valia, ou improdutivo, quando produz apenas valor-de-uso.

Em termos gerais, ao analisar a docência frente aos espaços onde é realizada, a condição contemporânea do capital, sob o neoliberalismo, acaba por atrelar os resultados da atividade docente ao capital, ainda que exista uma diferença entre o público e o privado. Todavia, cabe destacar que um aspecto que distingue o trabalho do professor é o fato de não produzir “qualquer meio de subsistência ou de produção. Ao terminar a aula, esta já foi consumida, nada restando dela para ser acrescida ao montante total do ‘conteúdo material da riqueza’ já existente.” (LESSA, 2011, p. 167). Essa distinção acontece, portanto, no sentido de que a atividade docente apenas valoriza o capital, enquanto o trabalho do proletário o produz e o valoriza. (LESSA, 2011).

Como já exposto anteriormente, qualquer ato de trabalho humano parte de uma intenção, algo que não é geneticamente, biologicamente ou instintivamente determinado, mas sim condicionado às necessidades sociais (TONET, 2009). É a partir dessa lógica que a educação se faz necessária, ao proporcionar a aquisição de conhecimentos, habilidades, comportamentos e valores que possibilitam ao homem participar da sociedade (TONET, 2009). De modo mais amplo, além do caráter de ampliação das capacidades do homem para a sociabilidade, a educação também apresenta um caráter conservador, ao possibilitar a preservação do patrimônio já produzido pelo homem (TASSIGNY, 2004; TONET, 2009).

Contudo, apesar de haver uma relação entre trabalho e educação, é necessário apontar as diferenças entre essas duas categorias. O trabalho faz a mediação entre o homem e a natureza, entre a subjetividade e a realidade objetiva. Já a educação, faz a relação homem-homem por meio de mediações intersubjetivas. De acordo com Masson (2015, p. 182):

O fato de o pôr teleológico da educação não estar orientado para um objeto natural, mas para a consciência de um grupo humano, faz com que ela se constitua como um pôr secundário do fim. Assim, a educação não é trabalho (na perspectiva ontológica), pois a sua função na complexidade social é essencialmente diferente do trabalho. Desse modo, a educação é uma práxis social que se desenvolve pelo intercâmbio entre homem e homem e não entre homem e natureza.

O trabalho se inscreve como teleologia primária, enquanto a educação se configura como teleologia secundária, pois, “[...] sua essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado”

(LUKÁCS, 2013, p. 178). A educação se apresenta, assim, como categoria com características próprias e que também contribui para o desenvolvimento histórico-social. Nesse mesmo sentido, a Arte é compreendida “como um incremento do trabalho, desprende-se deste, mantendo com ele uma dependência ontológica e uma autonomia relativa.” (ARAÚJO, 2013, p. 72).

Tendo em vista a complexidade da interpretação do trabalho em suas relações com a educação, optou-se na presente pesquisa por empregar ao longo do texto os termos “prática docente”, “atuação docente” ou “atividade docente”, partindo do princípio geral de atividade, entendida como

ato ou conjunto de atos em virtude do qual um sujeito ativo (agente) modifica uma determinada matéria-prima. Exatamente por sua generalidade, essa caracterização da atividade não especifica o tipo de agente (físico, biológico ou humano) nem a natureza da matéria-prima sobre a qual atua [...], bem como não determina a espécie de atos. (VÁZQUEZ, 1977, p. 186).

Essa conceituação considera, igualmente, que para haver uma ação que se caracterize como atividade “é preciso que os atos singulares se articulem ou estructurem, como elementos de um todo, ou de um processo total, que culmina na modificação de uma matéria-prima” (VÁZQUEZ, 1977, p. 186).

A transformação mediada pela educação pode resultar em escolhas que levem a avanços ou retrocessos na ordem social, pois tal aspecto está condicionado à totalidade em que o indivíduo está inserido. Em um plano de educação da classe dominante, por exemplo, essa transformação acaba se limitando à manutenção e reprodução da sua ideologia, por conta de seu caráter hegemônico, e, em meio a essa lógica, a atividade docente em Arte e Música também adquire certas especificidades.

1.3 ARTE, PRODUÇÃO E FRUIÇÃO

A realização da atividade docente em Arte e Música parte do pressuposto de que a Arte e suas obras se tornaram possíveis por meio da elevação do grau de produtividade do trabalho. Ao exceder o consumo, a produção tem a possibilidade, por meio do trabalho do homem, de resultar em objetos que se afastam de um significado meramente prático e utilitário, e entre tais objetos estão os artísticos, os quais cumprem uma função estética, enquanto obras de arte (VÁZQUEZ, 1978). Desse modo, “o trabalho é assim, histórica e socialmente, a condição necessária do aparecimento da arte, bem como da relação estética do homem com seus produtos”. (VÁZQUEZ, 1978, p. 73).

A atividade docente é realizada frente a uma relação contraditória que, por um lado, abarca interesses de classe, condicionado pelas demandas do capital e, por outro, possui possibilidades de subsidiar transformações nesse meio, no sentido da luta de classes. Torna-se, portanto, essencial considerar que as características impressas atualmente nos conceitos de educação e trabalho, assim como nas propostas curriculares, formação docente e atuação, também estão presentes na Arte e Música e nas particularidades do trabalho na área.

A atividade docente em Arte e Música congrega uma das mais significativas formas de práxis do homem. É um pôr teleológico secundário, como meio de transformação da consciência do homem pelo homem, para suprir suas necessidades genéricas e nesse caso também estéticas e se objetivar enquanto ser social; pela docência, instrumento da educação que objetiva proporcionar ao homem o acesso ao conhecimento humano historicamente construído; e pela Arte, atividade que proporciona ao homem objetivar sua subjetividade e suas necessidades espirituais, essenciais à humanização. Vigotski (1998, p. 315) considera, assim, que a Arte

[...] é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social.

A Arte é composta por elementos de ordem material e subjetiva, em uma relação dialética que impossibilita dissociar um ou outro componente. A partir dessa mediação, a fruição estética “[...] proporciona um conhecimento particular que não pode ser suprido por conhecimentos proporcionados por outros modos diversos de apreensão do real” (KONDER, 1967, p. 10). Esse aspecto se justifica pelo fato da realidade humana ser a essência na qual a Arte é criada e fruída, sendo que qualquer negação do conhecimento artístico leva à perda de “uma dimensão essencial da nossa autoconsciência” (KONDER, 1967, p. 11).

A particularidade da Arte, ao permitir desenvolver conhecimentos específicos apenas a essa manifestação, leva a interpretá-la como uma forma de práxis, compreendida como práxis criadora. Vázquez (1977, p. 198) afirma a esse respeito:

A práxis artística permite a criação de objetos humanos ou humanizados que elevam a um grau superior a capacidade de expressão e objetivação humanas, que já se revela nos produtos do trabalho. A obra artística é criação de uma nova realidade, e posto que o homem se afirma, criando ou humanizando o que toca, a práxis artística – ao ampliar e enriquecer com suas criações a realidade já humanizada – é uma práxis essencial para o homem.

Ao considerar os elementos objetivos e subjetivos que constituem a Arte em suas diversas manifestações, e nelas incluída a Música, a análise da atividade docente na área necessita partir de pressupostos que auxiliem na compreensão de como a área se desenvolve em seu tempo, culminando em como se pretende que seja interpretada pelo aluno. Garcia Canclini (1984) auxilia na discussão de como é possível observar as manifestações artísticas no seio da sociedade, ao tratar de três níveis nos quais a Arte está presente na sociedade capitalista, a Arte elitista, Arte para as massas e Arte popular. A Arte elitista privilegia o momento da produção, a qual é entendida no viés da individualidade e seu acesso se limita aos que detêm os códigos para sua compreensão. O sentido do artístico na obra se limita ao gesto criador e seu resultado (a obra de arte) se torna fetichizada.

A Arte para as massas é elaborada com o objetivo de transmissão da ideologia burguesa, e por seu sentido também econômico, se concentra no ato da distribuição da obra. A arte popular, por sua vez, é produzida pela classe trabalhadora ou artistas que congregam seus interesses e objetiva satisfazer os desejos do coletivo, representando, inclusive, uma forma de práxis criadora. (GARCIA CANCLINI, 1984, p. 49-50).

Nas relações entre as formas com que a arte se processa na sociedade atual, a “Arte pela Arte”, ao considerar a produção artística como manifestação individual, afasta as possibilidades dos alunos acessarem a produção artístico-musical em sua integralidade. A Arte nesses moldes se torna objeto de contemplação reservado a pequenos grupos e quando há possibilidade de acesso, esse ocorre de maneira alienada. O aluno, ao não se reconhecer como parte daquela produção, a interpreta como um objeto distante, que não faz parte de sua vida.

A fetichização dos objetos artísticos promovida pela Arte em seu formato elitista, e reforçada pelo movimento da “Arte pela arte”, impossibilita a humanização dos indivíduos. De fato, quando se amplia a interpretação desse modo de fazer Arte para suas bases sociais e históricas se percebe o real sentido. É bastante compreensível que a elite ora mencionada, grupo que detém o controle do modo de produção capitalista e, conseqüentemente, é responsável pelo processo de reificação do homem, interprete a Arte como criação de objetos estéticos para usufruto de poucos.

Nesse ínterim, se articula um movimento contraditório. A Arte, que tem a potencialidade de ser um instrumento de humanização, ao invés de auxiliar no desvelamento do real, acaba por afastar os indivíduos dessa possibilidade, servindo assim à função de distinção entre aqueles que têm os códigos para interpretá-la e aqueles que não os tem. Esse sistema de arte (BOURDIEU, 1999) é composto por uma complexa estrutura de artistas, *marchands*, professores e críticos de arte.

E essa lógica se estende até a escola, onde é assumida (mas na verdade imposta, inculcada) uma posição na qual a Arte válida é, contraditoriamente, somente a mais distante possível do aluno (PEIXOTO, 2002). O referido modelo de ensino de Arte apresenta, ainda, algumas variações que levam essa atividade para outro extremo, expresso por uma relativização do conhecimento artístico.

Do extremo da Arte distante e inalcançável, passa-se a uma interpretação que reflete os valores sociais já comentados anteriormente, de uma espécie de universalização da diversidade, baseados no gosto individual. Essa característica é bastante observada nos alunos das escolas e principalmente por meio da fruição especificamente musical. A Arte considerada legítima, ao ser colocada como inalcançável, resulta em uma negação dessa Arte pelos alunos, que passam a afirmar como válidos somente os “seus” bens musicais (PEIXOTO, 2002).

A ideia da formação individualizada do gosto musical¹⁰ acaba tendo forte presença nesse contexto. No entanto, a fruição musical do aluno é, também, fruto do sistema da Arte, caracterizado pela indústria cultural. Seus produtos refletem diretamente no modo como os sujeitos agem na sociedade:

Desvitalizados/desumanizados, tais produtos tendem a descentrar o indivíduo do foco da vida humana concreta, empobrecem as condições para a formação de uma consciência lúcida do mundo, assim como para o desenvolvimento da autoconsciência, desfocando/dispersando a capacidade dos indivíduos de compreender e realizar suas possibilidades enquanto indivíduo/ser genérico. (PEIXOTO, 2002, p. 10).

Esse complexo contraditório imprime na Arte e na Música, como produção humana estética e universal, e também nos seus fruidores, características que fecham esse sistema em um ciclo que traz inúmeras dificuldades para a atividade docente na área.

O conhecimento gerado pela educação contém certa hierarquização, a qual diz respeito à sua validade e uso na sociedade. Tais características, quando ponderadas em relação à educação como formação de mão de obra, colocam a Arte e a Música em um patamar ainda mais baixo (PORCHER, 1982). Disciplinas socialmente mais relevantes, traduzidas naquelas que podem, potencialmente, ser consideradas de maior validade em avaliações como o vestibular, acabam tendo uma atenção diferenciada em todos os âmbitos, desde a formação à efetivação do trabalho na escola. Desse modo, a “improdutividade” dos resultados da

¹⁰ Sebben (2009) mostra que o conceito do gosto musical formado a partir de decisões puramente individuais e descoladas da realidade social é um aspecto recorrente nas falas de alunos de escolas de Educação Básica.

atividade docente é potencializada no campo da Arte e da Música, tendo em vista sua relevância na sociedade em geral e na educação em particular.

A partir da relação entre produção e fruição da Arte, a atividade docente em Arte e Música se opera também pelos condicionamentos das políticas públicas educacionais, levando o próximo capítulo a discutir tais elementos.

CAPÍTULO 2 - ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A formação e a prática docente do professor de Música são condicionadas por elementos internos e externos à universidade e às escolas de Educação Básica. Os cursos de Licenciatura em Música são estruturados a partir das Diretrizes Curriculares de formação, compreendidas como políticas públicas educacionais que revelam concepções de educação e sociedade. Essa relação dialética apresenta, por um lado, propostas de formação e prática docente como humanização dos indivíduos, mas por outro, revela as contradições entre tais proposições e os imperativos do mercado e do capital. A partir dessa conjuntura, tem se desenvolvido a formação do professor de Música, havendo necessidade, portanto, de compreender como se constitui.

2.1 A ORGANIZAÇÃO DO ESTADO CAPITALISTA E A FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A discussão sobre Estado e Políticas Educacionais tem como perspectiva problematizar os determinantes legais tanto para a formação quanto para a atuação do professor de Arte. Importa destacar que, pelo fato de a pesquisa estar sendo realizada no Estado do Paraná, as políticas referentes à atuação do professor serão apresentadas a partir das Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Arte deste Estado, entendidas como locus teórico-empírico da atividade docente em Arte e Música.

É possível pensar na constituição de Políticas Públicas como meras determinações de ordem jurídica, elaboradas pelo Estado para o bem comum da sociedade, ou mesmo como a institucionalização de desejos da sociedade civil pelo Estado, com vistas a sanar problemas sociais. Contudo, independentemente do setor ao qual se destinam, as Políticas Públicas necessitam ser entendidas a partir de uma conjuntura que envolve Estado, classes sociais e sociedade civil, elementos situados social e historicamente (BONETI, 2007).

Importa considerar, também, que as Políticas Públicas são de responsabilidade do Estado, ao serem por ele implementadas e mantidas, mas que não podem ser reduzidas a políticas estatais pelo fato de passarem por um processo que envolve também órgãos públicos e outros agentes sociais. (HÖFLING, 2001).

A complexidade da constituição das Políticas Públicas precisa, ainda, ser entendida no contexto mais amplo do modelo atual de sociedade. A esse respeito Boneti (2007, p. 14) afirma:

Mesmo que no plano local (nacional e estadual) exista uma correlação de forças políticas na definição das políticas públicas, envolvendo os movimentos sociais e demais organizações da sociedade civil, a definição das políticas públicas é condicionada aos interesses das elites globais por força da determinação das amarras econômicas próprias do modo de produção capitalista.

Desse modo, as Políticas Públicas se inserem no âmbito das contradições da sociedade capitalista e, em última instância, respondem aos interesses das classes dominantes, seja em nível local, nacional ou global.

Considerando tal contexto de elaboração e implementação, as políticas públicas apresentam certos fatores que condicionam esse processo. Boneti (2007) afirma que o primeiro elemento é o interesse de expansão das elites globais, objetivando interferir nas decisões, especialmente de países periféricos. Tal aspecto se desenvolve tanto a partir da dependência econômica e de empréstimos destinados a investimentos que respondem a interesses do capital, quanto de parâmetros avaliativos que condicionam os países periféricos a adotarem modelos e buscar a melhoria de certos indicadores de interesse das elites globais¹¹.

Outro fator condicionante apontado por Boneti (2007) mostra que a constituição das políticas públicas, mais especificamente sua operacionalização na instância local, é originada a partir da atuação da classe dominante de nível nacional, a qual responde a interesses de nível global, pois procura também a defesa do capitalismo nesse nível. Porém, existem agentes confrontantes da classe dominante, originados da sociedade civil, como as Organizações não Governamentais (ONGs) e movimentos sociais. O terceiro e último elemento diz respeito à instância do local. Essa é entendida não como condicionante da elaboração das políticas, mas de sua efetivação, eficácia e interesses despertados nos sujeitos direta e indiretamente ligados a elas.

A partir dos fatores apresentados, as políticas públicas são entendidas como a implantação, pelo Estado, de um projeto de governo que objetiva desenvolver ações para setores específicos da sociedade (HÖFLING, 2001). Sua definição se complementa ao fato de constituírem como

[...] o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou o redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimentos (BONETI, 2007, p. 18).

¹¹Um exemplo é o exame PISA (Programa Internacional de Avaliação de Aluno), que objetiva avaliar alunos nos conhecimentos de Leitura, Matemática e Ciências.

O Estado se configura então como instância que organiza e institucionaliza as decisões vindas do debate entre os envolvidos, as quais partem de demandas e interesses (BONETI, 2007).

No campo das políticas públicas se inscrevem particularidades referentes às políticas educacionais. As reformas educacionais brasileiras realizadas a partir da segunda metade da década de 1990 mostram características tanto de expansão quanto focalização, significando que passam de um caráter universal, baseado no direito, para compensatório, baseado em políticas focalizadas ou afirmativas, no qual existe um público alvo ao qual se destinam determinadas políticas sociais.

Essa nova lógica surge com a falência do projeto desenvolvimentista, caracterizada pela estagnação econômica, inflação crônica e crise fiscal. A reforma do Estado, decorrente desses problemas, objetivou ajustar a economia para a estabilização monetária e a transformação produtiva, além de buscar redirecionar a economia para o mercado externo (OLIVEIRA; FERREIRA, 2008).

Nesse contexto, surgem as políticas compensatórias, com o intuito de reduzir os problemas sociais, pois estes se tornam impedimentos para a classificação do país junto à comunidade internacional. O caráter de tais políticas, porém, é o de privilégio, concedido a parcelas “selecionadas” da população, e não um direito, que deveria ter alcance universal, trazendo benefícios a todos. Além desse aspecto, ao invés de se tornar uma política Estatal, de caráter universalizante, as propostas passam a ser projetos de governo (OLIVEIRA; FERREIRA, 2008), inclusive chegando ao status de moeda de troca nas campanhas para eleição.

Todas as fases do capitalismo são acompanhadas de fundamentos políticos, econômicos e sociais que objetivam sua manutenção e ampliação. Tais fundamentos são revistos e reorganizados nos momentos de crise do capital, de modo a dar continuidade ao processo de acumulação.

Dentre esses fundamentos se destacam o keynesianismo e o neoliberalismo. O keynesianismo foi uma teoria econômica proposta por John Maynard Keynes aplicada para superar a crise econômica de 1929. A proposta de Keynes fundamentou o chamado Estado de Bem-Estar Social, ou *WelfareState*, e tinha como principais características o “estímulo ao investimento estatal direto, incentivo ao crescimento dos mercados de consumo, juntamente ao auxílio decisivo dado à reprodução da força de trabalho, com as políticas sociais de pretensão caráter distributivista” (PANIAGO, 2012, p. 69).

O keynesianismo propunha a intervenção do Estado para a regulação do mercado, promovendo políticas de caráter social e objetivando a criação de empregos, aspectos contrários às proposições liberais que até então caracterizavam o mercado, as quais eram marcadas principalmente pelo livre-mercado. No período anterior ao keynesianismo a reprodução do sistema do capital era realizada de maneira fundamentalmente econômica, “[...] ficando o poder político restrito apenas a algumas funções básicas de garantia da ordem e da propriedade, de legitimação ideológica e de sustentação jurídico-legal” (PANIAGO, 2012, p. 71).

Os princípios keynesianos e sua aplicação no Estado de Bem-Estar se estenderam até o início da década de 1970, quando se instaurou uma nova crise do capital. Com o objetivo de salvaguardar o capital e manter sua acumulação e ampliação, foi buscada uma alternativa, a qual se fundamentava nos princípios neoliberais. Friedrich Hayek¹², economista austríaco, foi o principal expoente do neoliberalismo e desenvolveu seus fundamentos ainda durante o período da Segunda Guerra Mundial, momento no qual o Estado do Bem-Estar Social e os princípios keynesianos estavam se solidificando. Hayek criticava a proposta de Keynes devido ao caráter intervencionista e coletivista do Estado, o qual era visto como um discurso socialdemocrata que trazia riscos à liberdade individual e que se mostrava como um caminho para regimes totalitários (ARCE, 2001, p. 252).

Hayek, juntamente com outros economistas, como Milton Friedman, principal articulador do neoliberalismo nos Estados Unidos, afirmava que a crise instaurada ocorreu devido ao poder dado aos sindicatos e ao movimento operário, os quais comprometeram a acumulação capitalista com a reivindicação sobre salários e com a exigência do aumento de gastos sociais do Estado (ANDERSON, 2012, p. 10), aspectos incentivados pelo keynesianismo.

Como em outros momentos de crise do capital, foram buscados instrumentos para reverter o processo de redução da acumulação e os fundamentos neoliberais se colocaram como os mais adequados, se apresentando “[...] como um conjunto de medidas políticas, econômicas e sociais que visam tirar o capitalismo da crise e criar as condições necessárias para a recuperação da lucratividade da ordem global do capital em queda” (PANIAGO, 2012, p. 60).

Nesse viés, é importante destacar que os princípios do neoliberalismo não apresentam um corpo teórico específico, caracterizando-se como um discurso e conjunto de

¹² Hayek apresenta os fundamentos neoliberais em sua obra “O caminho da servidão”, publicada em 1944.

regras de caráter prático, voltadas principalmente a governos, reformas de Estado e políticas. De modo geral, é fundamentado no pensamento liberal e conservador e se caracteriza, ainda que genericamente, pelo enfoque na liberdade e primazia do mercado sobre o Estado e no individual sobre o coletivo (DRAIBE, 1993).

A intervenção neoliberal propôs, com a crise do Estado de Bem Estar, reduzir as taxas de inflação e recuperar os lucros, utilizando como ferramentas a supressão dos movimentos sindicais e consequentemente das greves, o que resultou na contenção dos salários, assim como a privatização de empresas estatais. Paralelamente a essas medidas, as taxas de desemprego¹³ foram elevadas a níveis considerados normais e necessários para a manutenção da economia, aumentando com isso a desigualdade social (ANDERSON, 2012, p. 15). Nesses aspectos, a experiência neoliberal obteve êxito, mas o grande objetivo de retomada do crescimento observado na chamada era de ouro do capitalismo, ocorrida após a Segunda Guerra Mundial até o começo da década de 1970, não foi alcançado.

O decrescente acúmulo observado na década de 1980 foi resultado, essencialmente, de medidas de desregulamentação financeira, tomadas com base nos próprios princípios neoliberais. A liberdade de mercado, defendida ferrenhamente, foi praticada por meio do incremento dos mercados de câmbio internacionais, baseados em transações monetárias, as quais diminuíram a circulação de mercadorias reais (ANDERSON, 2012, p. 16).

Ironicamente, a mercadoria, um dos motores da produção de capital, objetivo principal do neoliberalismo, teve sua movimentação reduzida, acarretando na baixa do crescimento e consequentemente da acumulação e expansão do capital. Marx (1994, p. 41) mostra a esse respeito que a mercadoria é compreendida como o elemento gerador da acumulação capitalista: "A riqueza das sociedades onde rege a produção capitalista configura-se em 'imensa acumulação de mercadorias', e a mercadoria, isoladamente considerada, é a forma elementar dessa riqueza" (MARX, 2013, p. 57).

Paralelamente a esse aspecto, o discurso neoliberal de combate às intervenções do Estado foi em certa medida refutado, tendo em vista as medidas estatais para conter o aumento massivo do desemprego e para o pagamento de pensões dos aposentados (ANDERSON, 2012, p. 16).

Cabe destacar que, no Brasil, a ditadura militar foi o regime que de fato iniciou o processo de dilapidação do Estado, o qual se estendeu no mandato de José Sarney, a partir de 1985 (OLIVEIRA, 1995, p. 24-25). À época, o projeto neoliberal estava em curso em países

¹³ Anderson (1995) afirma que o desemprego duplicou nos países que compunham a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) na década de 1980.

europeus como a Inglaterra, por meio das ações da primeira-ministra Margareth Thatcher. A ideologia neoliberal encontrou nessa época a situação ideal para que fosse incorporada pela burguesia por meio dos discursos antiestatais, e também pela grande massa da população, devido aos fracassos das medidas social-democráticas (do Bem-estar Social) (OLIVEIRA, 1995).

A redução do Estado ao chamado “Estado Mínimo” é um dos principais argumentos para a intensificação dos princípios neoliberais. O Estado deve, em suma, ser “forte em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e intervenções econômicas” (ANDERSON, 2012, p. 11).

Todavia, o que fica implícito no discurso neoliberal de defesa da redução do Estado é a intenção de seu emprego em interesses privados, por meio da inserção de serviços em setores públicos que passam a ser convenientes ao capital, juntamente com a facilitação do ingresso do capital financeiro especulativo, terceirização de serviços e funções e ampliação de fundos de investimentos de empresas estatais, aspectos que reduzem e até mesmo diluem os limites entre público e privado (PANIAGO, 2012, p. 78).

Em uma análise geral, as intervenções econômicas fundamentadas nos princípios do neoliberalismo refletem as manobras do capital para contornar uma crise estrutural. Entre os êxitos e fracassos do neoliberalismo, economicamente essa proposta não tem sido exitosa, por não conseguir revitalizar o capitalismo avançado e socialmente tem alcançado alguns dos objetivos, principalmente no que diz respeito ao avanço de sociedades cada vez mais desiguais (ANDERSON, 2012). Todavia, no campo político e ideológico, o neoliberalismo tem obtido (preocupantes) conquistas, ao difundir a ideia de que não existe alternativa a esses princípios, restando a todos se adaptarem, o que forma a chamada hegemonia neoliberal.

O neoliberalismo, entendido como uma das formas possíveis de gestão governamental do Estado, ao paradoxalmente negar essa instância política, em verdade aumenta ou reduz sua intervenção de acordo com a resposta que o capital apresenta nos variados momentos histórico-sociais, tendo como objetivo final sua reprodução e ampliação. Como afirma Paniago (2012, p. 69), o capital existe somente a partir da “[...] imposição de poder que lhe dê as garantias políticas necessárias para que assegure, sem abalos, o êxito na exploração do trabalho e na acumulação da riqueza dele extraída” e tais garantias são dadas pela ação do Estado, em sua forma de Estado neoliberal.

Nesse sentido, o Estado tem “papel de promotor de condições positivas à competitividade individual e aos contratos privados, chamando atenção para os riscos decorrentes da intervenção estatal nas esferas da vida em sociedade” (HÖFLING, 2001, p.

37). Essa atribuição passa a conferir à sociedade civil parte da responsabilidade sobre os problemas sociais, entre eles os problemas da educação.

Com o objetivo de reduzir ao mínimo a ação do Estado, as teorias de cunho neoliberal propõem a divisão de responsabilidades estatais com setores privados, o que proporcionaria às famílias o direito de escolha de qual educação deseja para os filhos e a promoção da competição entre serviços, supostamente elevando o padrão de qualidade (HÖFLING, 2001, p. 38). Assim, o posicionamento social se daria por méritos individuais, colocando cada um em seu devido lugar na sociedade.

No campo das políticas educacionais, do ponto de vista neoliberal, o Estado não é interpretado como responsável pelo oferecimento de educação pública a todos. Essa lógica defende, na verdade, que “um sistema estatal de oferta de escolarização compromete, em última instância, as possibilidades de escolha por parte dos pais em relação à educação desejada para seus filhos” (HÖFLING, 2001, p. 37).

A lógica neoliberal se tornou ainda mais perversa quando foi retomada pelo capitalismo para referendar o processo de reestruturação produtiva. Considerar que cada cidadão tem condições individuais de se estabelecer na sociedade se condiciona diretamente à estrutura social e material atualmente presente, o que diz respeito, principalmente, às desigualdades, evidenciadas pelas classes sociais. O indivíduo de uma classe com condições materiais privilegiadas sempre terá maiores oportunidades que aquele em condição desfavorável.

A simples vontade individual não é suficiente para que cada um alcance uma posição privilegiada na sociedade. De fato, a necessidade de o cidadão construir condições dignas de vida já denuncia que existem desigualdades, quando na verdade tais condições deveriam ser básicas e de direito de todos.

As considerações sobre Estado e políticas públicas apresentadas dão um panorama de como se articulam à sociedade em sua atual condição, a do capitalismo. Percebe-se que as desigualdades geradas a partir desse sistema alimentam a criação de políticas de caráter paliativo. Ao invés de promoverem mudanças estruturais, o que de fato traria possibilidades de transformação, as políticas públicas geradas dentro do sistema capitalista e da lógica neoliberal apenas reproduzem as mesmas condições de desigualdade que aparentemente procuram combater (OLIVEIRA; FERREIRA, 2008).

Tais aspectos são percebidos também na forma como são concebidas as políticas para a formação de professores, os quais irão atuar principalmente nas escolas de Educação

Básica. Nesse sentido, a próxima seção desenvolve discussões a respeito das políticas para formação de professores no Brasil.

2.2 POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS TEORIAS E O RECUO DA TEORIA

A análise da formação de professores implica em uma discussão que vai muito além da simples constatação dos problemas específicos relativos aos cursos de formação inicial, sendo necessário considerar a conjuntura política em que se insere, o percurso histórico que resultou na sua forma atual, as políticas de formação e a realidade da atividade docente, tendo como fio condutor a compreensão de que todos esses aspectos se relacionam de maneira contraditória.

As políticas para a formação de professores no Brasil se pautam atualmente na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, a qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015). Tendo em vista a recente publicação do mesmo, nenhuma das licenciaturas em Música investigadas na presente pesquisa tem o currículo fundamentado no documento. Nesse sentido, a presente seção discute a normatização pela qual os currículos das instituições pesquisadas se pautaram, que são as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. (BRASIL, 2002).

O objetivo de discutir o referido documento é apresentar suas principais características, dando ênfase no conceito de competências e de reflexão-ação e evidenciar como se articulam aos preceitos legais contidos nas políticas. A Resolução CNE/CP Nº 1, em seu art. 1º, explicita que as DCN

constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2002).

O texto evidencia certo caráter democrático e de flexibilização. Não são instituídos conteúdos e disciplinas a serem seguidos, mas sim fundamentos gerais, o que denota maior autonomia das instituições na definição de suas propostas curriculares. No entanto, mesmo

havendo tal flexibilização e autonomia, anunciadas para o desenvolvimento dos currículos e projetos pedagógicos dos cursos, esses princípios acabam levando à necessidade de adaptação às exigências sociais e econômicas (MARON NETO, 2012).

Cabe, porém, ter claro que tais determinações são acompanhadas de alguns preceitos fundantes que procuram manter certa padronização e consenso nas propostas, ainda que as próprias contradições presentes nos documentos abram espaço para ressignificações das leis na prática das instituições (SCHNEIDER, 2007).

Nas DCN, um dos principais aspectos que fundamentam a formação de professores é a noção de competências, tomada como modelo curricular para organização de toda a estrutura dos cursos. De acordo com o inciso II, do Art. 4º, da Resolução CNE/CP nº 1/2002, as competências são entendidas “como norteadoras tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação” (BRASIL, 2002, p. 2). As competências se apresentam, então, tanto como “nova tecnologia de estruturação do currículo quanto como elemento orientador dos cursos de formação de professores” (SCHNEIDER, 2007, p. 75).

Considerando o contexto social, político e educacional brasileiro, calcado no ideal neoliberal, a pedagogia das competências se inscreve como uma formação meramente técnica e instrumental, subserviente ao pragmatismo ou ao neopragmatismo e à lógica do aprender fazendo, do treinamento e da adaptação (TREVISAN, 2011), tendo objetivos voltados especificamente para as competências definidas nas diretrizes e desconsiderando o contexto.

Esse conceito de formação se volta à individualidade e à subjetividade, enfraquecendo a perspectiva da totalidade e retirando as possibilidades de desenvolvimento nos sujeitos do conhecimento da dimensão crítica (TREVISAN, 2011). Schneider (2007, p. 80) complementa esse pensamento ao afirmar:

A preparação do professor dar-se-á pelas e para as competências que se deseja desenvolver nos alunos da educação básica. Parte-se de um rol de competências gerais, consideradas necessárias à atuação “eficiente” do professor. A partir delas é que se estabelecem os conteúdos cuja seleção estará afinada às competências que se espera constituir junto aos professores.

Outro aspecto que fundamenta o documento é o conceito de reflexão-ação. Este fica evidente no parágrafo único do Art. 5º: “A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (BRASIL, 2002). Este conceito advém das teorias hermenêutico-reflexivas, desenvolvidas por autores como

Donald Schön e John Elliot, as quais procuraram superar os modelos tradicionais teoricistas de formação. (SCHNEIDER, 2007). Ao contrário, buscaram voltar a formação para a prática de atuação do professor.

Apesar de aparentemente mudar o paradigma da formação de professores, as Diretrizes para formação de professores definidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002 apenas reproduzem princípios fundamentados na lógica do sistema capitalista contemporâneo. A formação é pensada como incremento de condições básicas que possam responder às demandas do mercado – no sentido do desenvolvimento de conhecimentos mínimos para a mão de obra de trabalho – e não como formação crítica, emancipatória e transformadora.

Ainda que o aspecto pedagógico tenha sido introduzido no percurso de formação, não existe um padrão mínimo de formação que dê conta dos problemas reais da educação no país (SAVIANI, 2009). Soma-se a isso a ausência de ações governamentais adequadas, pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por reforçar a desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis (TANURI, 2000, p. 85).

A construção não democrática das diretrizes, apesar de ter nomeados os especialistas participantes do processo, não considera as discussões desenvolvidas pela comunidade universitária e pelos trabalhadores da educação (LACKS, 2004). Esses fatores também contribuem para uma redução do sentido desses documentos e de sua articulação com a realidade concreta e com um projeto de transformação educacional e social.

Tais aspectos refletem a lógica da elaboração de políticas no Brasil, respondendo aos interesses econômicos e políticos do sistema social vigente, no caso, a reprodução da lógica do capital, dentro dos moldes do projeto neoliberal. Lacks (2004) complementa ao afirmar que a formação de professores, dentro de uma determinada concepção de educação – no caso a concepção fundamentada nos princípios neoliberais – tem grande importância estratégica nas reformas educativas. Desse modo, considerando o condicionamento das políticas educacionais ao contexto mais amplo da sociedade e das demandas definidas pelo capital, se faz necessário desenvolver a discussão sobre a formação de professores e em que medida têm apresentado possibilidades de transposição dessas condições.

A formação de professores é resultado do reflexo das contradições e mediações histórico-sociais, as quais, ao mesmo tempo em que procuram responder às demandas da organização produtiva contemporânea, deveriam superá-las. Esse movimento de afirmação e negação mútua é definido de acordo com os posicionamentos ideológicos que organizam esse processo. De um lado, o objetivo educacional de formação de mão de obra para o mercado,

com interesses voltados ao privado, a pequenos grupos; de outro, o objetivo de superação dessa contradição social, voltada ao coletivo e visando a emancipação humana, seja do professor quanto do aluno, ambos em contínua formação. A emancipação é compreendida enquanto superação da sociabilidade do capital, permitindo assim o consciente e universal desenvolvimento da produção da riqueza material, livre da exploração do homem pelo próprio homem (TONET, 2014).

Se instaura, assim, uma contradição entre o “*dever ser*” da formação e “as possibilidades concretas para sua efetivação”. Entretanto, mesmo em meio a essa tensão, “a materialização do referido dever ser não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos” (MARTINS, 2010, p. 14). Nessa perspectiva, a formação é compreendida como elemento mediador no desvelamento das contradições inerentes ao processo educativo, em particular, e à sociedade, em geral.

A formação calcada nos princípios do capital perde o caráter de emancipação e de humanização dos indivíduos, focalizando somente objetivos para a manutenção desse sistema, os quais “[...] harmonizam-se com o peculiar interesse de empresários pelo ‘trabalhador de novo perfil’, dotado de maiores competências técnicas e atitudinais, mais adequadas à produção flexível” (MORAES, 2003, p. 8).

Esses aspectos têm sido apropriados em diversos campos da sociedade, os alinhando, em maior ou menor grau, às perspectivas do mercado e em certa medida podem ser entendidos como seu fundamento epistemológico. Mesmo negando a teoria e o conhecimento universal, esses princípios acabam se tornando, contraditoriamente, universais.

O lugar de uma interpretação ampla da sociedade e da história “passa a ser ocupado pelas descrições fenomênicas e pelas interpretações consensuais presentes em representações mentais primárias (locais, imediatas e fortuitas) com as quais a realidade passa a ser identificada” (MARTINS, 2010, p. 20-21).

A busca pela legitimação dessa proposta no campo da educação se assenta em argumentos que defendem a “particularização e individualização do ensino como expressão de respeito às singularidades do aluno, tanto em relação às suas possibilidades cognitivas quanto em relação à sua pertença cultural” (MARTINS, 2010, p. 21).

O referido enfoque na individualização e respeito às singularidades, em que pese uma superficial interpretação positiva a seu respeito, contém formas de enfraquecer a coletividade e, conseqüentemente, projetos de transformação das condições estruturais mais amplas do modelo social e econômico vigente. Como ressaltam Moraes e Torriglia (2000, p.

2), essa “apologia de liberdades” aprisiona todas as facetas do ceticismo “nas esferas individuais ou de grupos, perdendo, assim, a utopia da emancipação genérica”.

As políticas educacionais do Estado são a linha de frente de um projeto aparentemente positivo e democrático no campo da educação, fortalecidas por “diferentes modalidades de intervenção ideológica” (SEVERINO, 2011, p. 7), principalmente quando veiculadas pelos grandes conglomerados de mídia, também interessados nesse modelo de formação.

A mídia¹⁴, ao inculcar tais discursos nos indivíduos, visto seu alcance global, tem neles uma eficiente maneira de propagação e consequente legitimação de seus objetivos. Contraditoriamente, esse processo conflitante está presente no interior das instituições escolares e resulta desse próprio modelo de formação. A escola, que, por um lado, teria – e tem – a possibilidade de negação e transformação desses discursos, acaba sendo reprimida por um modelo de afirmação, formação e reprodução desse mesmo discurso, fortalecido e reproduzido pela mediação ideológica da mídia.

O enfraquecimento de discursos contra hegemônicos, articulado aos interesses privados e da mídia leva também à responsabilização da educação – mais especificamente de sua falta ou falha – pelos problemas sociais. Em um primeiro momento é dada à educação a primazia nos discursos políticos, a revestindo de uma “fantasia salvacionista” (MORAES, 2001, p. 8) para os tempos difíceis. Essa centralidade da educação se justifica por ela própria ter se tornado mercadoria, assim como a ela ter sido atribuída a tarefa de formação de força de trabalho para o mercado (MORAES, 2001).

A definição de objetivos incompatíveis com a estrutura da escola torna as instituições de ensino autodestrutivas. Por não conseguir alcançar as finalidades a ela atribuídas, a escola, por si mesma, se autodestrói, abrindo margem para justificativas relacionadas à incompetência do Estado e das instituições escolares como gestores e executores da educação. Tais premissas levam ao fortalecimento de propostas de privatização do campo educativo, as quais usam como principal argumento a referida incompetência do Estado na gestão da educação. Como afirma Severino (2011, p. 13): “a dimensão pública se esvazia, impondo a minimização do Estado na condução das políticas sociais, que ficam dependentes apenas das leis do mercado, tido como dinâmica própria da esfera do privado”.

A vinculação da educação às leis do mercado e a ênfase na individualização dos sujeitos, que não passam mais a fazer parte de um coletivo com objetivo de emancipação e

¹⁴ A mídia é interpretada aqui a partir dos já referidos conglomerados midiáticos, os quais, sendo parte do mercado, trabalham por sua manutenção.

humanização, são aspectos que têm sido aplicados no sentido de manutenção desse modelo de educação atualmente vigente.

A concretização das propostas de formação de professores baseadas nos princípios do mercado também imprime à área características que retiram do processo a complexidade teórico-crítica e o caráter de práxis – fundamentais a um modelo de formação humanizador e defendido na presente pesquisa –, dando lugar a um ceticismo epistemológico, ético e político (MORAES; TORRIGLIA, 2000). Próprio de um pensamento fundamentado na pós-modernidade, o referido ceticismo se articula ao “descarte da teoria, da objetividade e da racionalidade expresso na desqualificação dos conhecimentos clássicos, universais, e em concepções negativas sobre o ato de ensinar” (MARTINS, 2010, p. 20).

Chauí (2001, p. 130) considera que as características da pós-modernidade se expressam a partir das modificações no campo econômico, político e cultural, em especial frente às respostas ao modelo fordista de produção, por meio da terceirização, dispersão e fragmentação da produção e centralização/velocidade da informação; e ao modelo keynesiano do Estado de Bem Estar social, com o advento do neoliberalismo. Tais modelos econômico-políticos correspondem no campo ideológico ao predomínio do fetichismo da mercadoria; na sociedade, ao processo de exclusão social; e na teoria, à crise da razão.

A pós-modernidade imprime a essas particularidades “a negação de que haja uma esfera da objetividade. Essa é considerada um mito da razão, e em seu lugar surge a figura da subjetividade narcísica desejante” (CHAUÍ, 2001, p. 130). Com a diluição da objetividade, é negado o fato de que a razão proporcione uma continuidade temporal. Em seu lugar, é colocada a descontinuidade temporal, dando ênfase à história local. A universalidade é outro aspecto negado pelas características da pós-modernidade, passando a ser um “mito totalitário da razão” (CHAUÍ, 2001, p. 130). Em seu lugar, a realidade passa a ser constituída por diferenças e alteridades. O poder passa a existir como “micropoderes invisíveis e capilares que disciplinam o social” (CHAUÍ, 2001, p. 130), negando sua existência por meio de instituições próprias, fundadas tanto na lógica da dominação quanto da liberdade.

Harvey (2008, p. 107) traça um paralelo entre os postulados de Marx a respeito dos processos sociais do capitalismo – caracterizados pela promoção do individualismo, alienação, fragmentação, efemeridade, inovação, destruição criativa, e desenvolvimento especulativo, juntamente com alterações nas experiências do espaço tempo – e a pós-modernidade. Nessa perspectiva, o autor afirma:

Se essas condições de modernização capitalista formam o contexto material a partir do qual pensadores e produtores culturais modernos e pós-modernos forjam suas sensibilidades, princípios e práticas estéticas, parece razoável concluir que a virada para o pós-modernismo não reflete nenhuma mudança fundamental da condição social. (HARVEY, 2008, p. 107).

As premissas difundidas pela teoria da pós-modernidade buscam afirmar uma nova forma de sociabilidade, na qual o capitalismo teria sido superado. No entanto, o que se observa é na verdade o objetivo de diluição dos princípios do capital em todas as esferas do social, o tornando natural e a única forma possível de sociabilidade. Finelli (2003, p. 101) considera esse fenômeno como a “conversão do capital em totalidade”, e afirma que “a subsunção real de toda a sociedade ao capital implica, portanto, uma fortíssima intensificação do fetichismo, cujas consequências [...] expressam-se na hegemonia de filosofias e teorias da desmaterialização [...]” (p. 103).

A partir desses princípios, as características pós-modernas são entendidas aqui como a lógica cultural do capitalismo tardio (JAMESON, 2007). Esse movimento pode ser expresso a partir da relação dialética e contraditória da seguinte premissa: enquanto o modelo econômico é definido pelos princípios do capital, o modelo ideológico é organizado pelo projeto pós-moderno, ambos mediados pelo neoliberalismo.

A lógica do recuo teórico se torna também expressão dos princípios pós-modernos. No entanto, tais premissas não são resultado de mudanças meramente subjetivas, nas quais os indivíduos buscam modificar suas formas de relação na sociedade, mas sim resultam de condições objetivas definidas pela situação do contexto mais amplo. O modelo econômico do capital subjuga e ao mesmo tempo molda, a partir de seus preceitos, as vontades individuais dos sujeitos. Todavia, os princípios da pós-modernidade procuram trazer o enfoque justamente no individual, mas um individual já condicionado ao capital e voltado ao atendimento de necessidades imediatas.

No campo da formação de professores, os projetos de privatização do ensino; o descompromisso do Estado com o financiamento da educação, tanto no âmbito da universidade como da Educação Básica, sob o pretexto de crise fiscal, e a definição de políticas educacionais que reduzem as condições de ensino e pesquisa acadêmica têm descaracterizado esse ambiente de formação. (MORAES, 2001).

Partindo de uma desqualificação da racionalidade moderna nos moldes iluministas, a crítica à razão fundamentada nesses princípios desestruturou as formas de conhecimento até então vigentes. As possibilidades de interpretação objetiva do real dão lugar a uma multiplicidade de discursos que passaram a entender a vida humana como mero exercício

prático. A concepção de verdade e de metanarrativas que possam interpretar o real cede espaço a interpretações polissêmicas, conceitos abstratos fundados na imediatividade pragmática. A ciência perde seu caráter de desveladora do real e com ela a teoria também se esvai, perdendo, assim, sua função no processo de interpretação e crítica.

A esses aspectos são acrescidos, ainda, a “ideia de desintegração do espaço público, do fetichismo da diversidade, da compreensão de que o poder e a opressão estão pulverizados em todo e qualquer lugar” (MORAES, 2001, p. 13). Esse panorama, quando compreendido como resultado de um sistema que objetiva a manutenção de suas condições – nesse caso o sistema capitalista – resulta na “impossibilidade de estabelecer uma base de resistência e de enfrentamento da realidade efetiva que, queiram ou não, apresenta-se aos sujeitos enquanto totalidade da economia e das relações de poder” (MORAES, 2001, p. 13).

É a partir desse cenário que se instaura o que pode ser chamado de recuo teórico (MORAES, 2001). No ceticismo e pragmatismo que passam a vigorar, as interpretações tem se reduzido a simples relatos e narrativas repletas de jogos de linguagem marcados por uma ressignificação de conceitos¹⁵, os quais passam a ser naturalizados e banalizados, mas que, contraditoriamente, são o alicerce de atitudes e decisões que estão entre as principais causas dos problemas para os quais, muitas vezes, se discutem soluções. A apropriação romantizada desses “novos” conceitos é um dos exemplos do recuo teórico, o qual tem resultado em um retrocesso nas possibilidades de interpretação do real.

Tais atributos, quando assumidos pelas propostas de educação e de formação de professores, conferem às licenciaturas uma “excessiva ênfase na experiência empírica” (MORAES; TORRIGLIA, 2000, p. 5). Nessa “utopia praticista”, o “saber fazer” é suficiente, ficando a teoria relegada à mera “especulação metafísica”, cingida por uma estrutura discursiva persuasiva (MORAES, 2001).

Em meio a todas essas novas (des)atribuições da teoria, ela mesma apresenta consequências. De um lado negativo, motiva o ceticismo já difundido sobre conhecimento, verdade e justiça. Por outro lado, em um caráter positivo – e a partir do qual é desenvolvida a discussão apresentada – a teoria pode fundamentar, racional e criticamente, a análise do existente (MORAES, 2009), mostrando que as “querelas ideológicas” (MORAES, 1996) dos “pós-ismos”, nada mais representam do que interesses econômicos e políticos, “disfarçados

¹⁵Moraes (2001) dá um exemplo da ressignificação do conceito de sociedade civil, o qual é hoje interpretado como uma esfera de autenticidade e liberdade, a qual possibilita a realização, democrática, da diversidade. Também é possível mencionar as interpretações ao conceito de competência e de reflexão, este último expresso no campo da formação e atuação de professores por meio do “Professor Reflexivo”.

sob a roupagem de um espúrio apelo populista aos valores do individualismo consumista” (MORAES, 2001, p. 18).

A partir das considerações até aqui desenvolvidas, é possível compreender que a constituição das relações entre formação e políticas educacionais são permeadas por interesses de classe que respondem às demandas do capital, se desenvolvendo historicamente. Nesse sentido, a próxima seção apresenta um apanhado histórico das políticas educacionais especificamente para a formação e atuação de professores de Arte e Música.

2.3 O PERCURSO HISTÓRICO DAS DETERMINAÇÕES LEGAIS PARA A FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE MÚSICA

A compreensão do desenvolvimento histórico da formação de professores de Música auxilia na problematização de como o campo do ensino de Música e Arte se constitui hoje.

Ao mesmo tempo em que se articula à formação geral de professores, são percebidas também algumas particularidades da área. O ensino de Música no Brasil remonta ao trabalho realizado pelos jesuítas, mas foi na década de 1930, com o Canto Orfeônico, que a Música teve efetivamente uma experiência que em certa medida tem seus resultados refletidos até os dias atuais.

O Canto Orfeônico foi implantado durante a Era Vargas, que compreendeu o período de 1930 a 1945. A transição para o início do governo de Vargas, por meio da revolução de 1930, representou o fim da República Velha, época marcada pelas políticas regionais e controle principalmente por parte da oligarquia agrária: “O Brasil anterior a 1930 caracterizava-se pela ausência de unidade devido a políticas regionalistas marcadas por conflitos particularistas entre oligarquias em busca de poder” (MEDEIROS, 2008, p. 88).

Na década anterior ao início da Era Vargas – 1920 – o país passava por mudanças marcadas pelo declínio das referidas oligarquias com a crise do modo de produção vigente, baseado no modelo agrário-comercial-exportador e a transição para a industrialização, por meio do modelo nacional-desenvolvimentista (RIBEIRO, 1993, p. 19). O contexto educacional foi marcado pelas reformas em diversos Estados brasileiros, fundamentadas nos ideários da Escola Nova. No campo da Arte, emergiram as influências modernistas, com a realização da Semana de Arte Moderna, em 1922, a qual buscou enfatizar a cultura brasileira nas manifestações literárias, musicais e visuais, aspecto que já apresentava elementos do nacionalismo que viria a florescer com as medidas políticas de Getúlio Vargas.

A Era Vargas marcou um processo de mudanças também na Educação. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, Francisco Campos, responsável pela reforma educacional de cunho escolanovista, no ano de 1927, no Estado de Minas Gerais, foi nomeado ministro e realizou reformas na Educação em nível nacional. A referida reforma alterou a estrutura do ensino superior, ensino secundário e do ensino chamado comercial¹⁶ (equivalente hoje ao médio profissionalizante), centralizando-os na esfera federal.

O contexto de reformas da educação nessa época também evidenciou os embates entre os dois principais grupos que influenciavam as ideias pedagógicas no país. De um lado se encontravam os educadores católicos, que haviam controlado todas as definições da área até a época e “que defendiam a educação subordinada à doutrina religiosa (católica), a educação em separado e, portanto, diferenciada para os sexos masculino e feminino, o ensino particular, a responsabilidade da família quanto à educação etc.” (RIBEIRO, 1992, p. 99). Do outro lado estavam os educadores influenciados pela Escola nova, os quais “[...] defendiam a laicidade, a coeducação, a gratuidade, a responsabilidade pública em educação etc.” (RIBEIRO, 1992, p. 99).

As tensões entre os dois grupos foram condicionadas principalmente pelos ideais mais gerais do novo regime de Vargas, entre eles o combate ao comunismo. Nesse processo, os educadores da Escola Nova, ao defenderem a responsabilidade pública em educação, acabaram sendo acusados de se aproximarem do comunismo (RIBEIRO, 1992, p. 100).

O processo da reforma de Francisco Campos denotou um caráter elitista às mudanças empreendidas, tendo em vista que organizava apenas as etapas do ensino superior, as quais atendiam majoritariamente as elites da época, não apresentando modificações no ensino primário e no ensino normal, que continuaram a ser de responsabilidade dos Estados. Paralelamente a isso, o fato da maior parte da população se encontrar na região rural não possibilitava o acesso a essas etapas, as quais estavam concentradas em escolas localizadas nos centros urbanos.

Ainda que seja dada ênfase ao aspecto negativo da elitização das etapas mais elevadas da educação, o que não alterou efetivamente o acesso democrático à educação no país, a reforma Francisco Campos foi relevante principalmente para o ensino secundário, no sentido de ter definido “[...] o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental com a duração de cinco anos e outro complementar, com dois anos de duração e

¹⁶ O Ensino Superior passou a ser definido pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 (BRASIL, 1931a); o Ensino Secundário, pelo Decreto nº 19.890 – 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931b) e o Ensino Comercial pelo Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931 (BRASIL, 1931c).

a exigência de habilitação nesses ciclos para o ingresso no ensino superior” (RIBEIRO, 1993, p. 21).

O contexto apresentado instituiu as bases para a implementação do ensino de Canto Orfeônico, o qual passou a ser previsto no Decreto nº 19.890, de 1931 (BRASIL, 1931b). O referido decreto dispunha sobre a organização do ensino secundário, dividindo-o em duas etapas: o fundamental, composto por cinco séries, e o complementar¹⁷, que previa mais duas séries de aprofundamento e era “[...] obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior [...]” (BRASIL, 1931b, Art. 4º). O Canto Orfeônico era previsto, por sua vez, apenas no Art. 3º, que versava sobre o curso fundamental, o qual previa seu ensino apenas nas três primeiras séries, das cinco que compunham a etapa.

No curso complementar eram apresentados, por meio dos Arts. 5º, 6º e 7º, respectivamente os cursos complementares para as seguintes modalidades: jurídico; medicina, farmácia e odontologia; e engenharia ou arquitetura. Para as áreas de Educação, Ciências e Letras, o Art. 8º versava: “O regulamento da Faculdade de Educação, Ciências e Letras discriminará quais as matérias do curso complementar que serão exigidas para a matrícula em seus cursos” (BRASIL, 1931b, Art. 8º). Cada artigo previa disciplinas obrigatórias e nesse ponto é observada a inexistência do Canto Orfeônico como parte das áreas elencadas. O Desenho era previsto, mas apenas no Art. 7º, para o curso complementar de Engenharia ou Arquitetura.

O Decreto previa, em seu Título II, a inspeção do ensino secundário, o qual tinha como objetivo acompanhar e avaliar a organização e a qualidade do ensino nas escolas. Para realização da tarefa eram nomeados, por meio de concurso, inspetores, sendo que para fins de inspeção as disciplinas eram divididas em três seções (a, b e c).

Nesse ponto, chama atenção o fato de tais seções não preverem expressamente as disciplinas de Canto Orfeônico e Educação Física, sendo que Desenho estava contido na seção A (composta ainda pelas áreas de Letras, com Português, Francês, Inglês, Alemão e Latim, além de Literatura). A inspeção do Canto Orfeônico e Educação Física era prevista, por sua vez, no Art. 57 que versava: “Aos inspetores da seção C compete ainda fiscalizar os exercícios de educação física e as aulas de Música, bem como verificar as condições das instalações materiais e didáticas do estabelecimento” (BRASIL, 1931b).

¹⁷ De acordo com Dallabrida (2009, p. 187): “A divisão criada pela Reforma Francisco Campos foi rearranjada na Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 (Reforma Capanema) ao estabelecer o ciclo ginasial, de quatro anos, e o ciclo colegial, de três anos, divisão que permaneceu na estrutura do ensino brasileiro até o início da década de 1970, quando foi criado o 1º grau, a partir de fusão do curso primário com o ciclo ginasial, e o 2º grau, formado pelo ciclo colegial”.

A partir da análise da constituição do texto legal do Decreto 19.890/1931 (BRASIL, 1931b) é observada uma hierarquização das disciplinas previstas para o ensino secundário¹⁸, a qual colocava o Canto Orfeônico em apenas três das sete séries. Esse aspecto também fica evidente nas disposições sobre o regime escolar. De acordo com o Art. 32, a carga horária das disciplinas de Música (Canto Orfeônico) e Educação Física, não seguiam os critérios das demais: “Cada turma não terá menos de 20 nem mais de 28 horas de aula por semana, excluídos desse tempo os exercícios de educação física e as aulas de Música.” (BRASIL, 1931b, Art. 32).

Cabe destacar, igualmente, que o Brasil se caracterizava na época pela predominância da produção e da população rural, com grande restrição de meios de comunicação e transporte, grande índice de analfabetismo e uma oferta de ensino público bastante reduzida. Desse modo, é preciso considerar “[...] que o canto orfeônico foi implantado nacionalmente em um país de população majoritariamente rural, onde mais de 75% dos habitantes não tinham acesso à educação formal [...]”. (PENNA, 2012a, p. 165).

Posteriormente à instituição do Canto Orfeônico pelo Decreto nº 19.890/1931, foi criado por Anísio Teixeira, na época secretário de Educação do Distrito Federal (cidade do Rio de Janeiro), um órgão responsável pela implementação e desenvolvimento da área nas escolas, a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA)¹⁹, “englobando reuniões, acompanhamento de técnicos às atividades pedagógicas, boletins com um calendário cívico escolar e sugestões de cânticos adequados etc.” (PENNA, 2012a, p. 1442).

Todo o material didático empregado no ensino do Canto Orfeônico se fundamentava no folclore brasileiro, mais um aspecto que apontava para o objetivo nacionalista, sendo composto por “hinos nacionais e canções patrióticas e peças folclóricas, que foram disponibilizadas aos professores através do Guia Prático – para a educação artística e musical” (PENNA, 2013a, p. 6). A maneira com que o material foi organizado por Villa-Lobos, contudo, se caracterizou como

¹⁸ A título de definição, o Art. 3º do Decreto 19.890 previa as seguintes disciplinas por série: 1ª série: Português - Francês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico). 2ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico). 3ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho - Música (canto orfeônico). 4ª série: Português - Francês - Inglês - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho. 5ª série: Português - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho. (BRASIL, 1931b).

¹⁹ Penna (2012a, p. 1442) comenta que ao longo do processo de implantação, a SEMA teve muitas mudanças de denominação. Lemos Júnior (2011) afirma que o órgão foi inicialmente criado como Superintendência, no ano de 1933, mas em 1939 passou a ser chamado de Serviço de Educação Musical e Artística.

uma eruditização do popular, ou seja, ao material folclórico foi conferido um tratamento erudito, legitimando-o e autorizando-o como Música escolar. A Música folclórica não foi trabalhada em sua essência, com seus processos; mas apenas como produto a serviço da ideologia musical estabelecida. (PEREIRA, 2012, p. 246-247).

Tendo em vista o público atendido, em sua maioria formado pela elite localizada nos centros urbanos, a ressignificação da Música folclórica com uma roupagem erudita acabou sendo um elemento facilitador para a legitimação do Canto Orfeônico nas escolas.

Considerando que o Decreto nº 19.890 (BRASIL, 1931b) restringia o ensino de Canto Orfeônico apenas ao ensino secundário, foi implantado o Decreto nº 24.794, de 14 de julho 1934 (BRASIL, 1934), com o objetivo de ampliar o ensino de Canto Orfeônico para todas as etapas do ensino, inclusive nas escolas primárias, conforme versava o Art. 12. O decreto criava, ainda, a Inspetoria Geral do Ensino Emendativo (equivalente hoje à Educação Especial) e dava outras providências.

O documento apresentava os objetivos de ampliação a nível nacional do Ensino de Canto Orfeônico, deixando explícito o “caráter político-ideológico” (PENNA, 2013a, p. 4) atribuído à área, o qual reforçava a interpretação da Música como meio de mobilização das massas e de formação do nacionalismo e patriotismo, dois dos principais motes na época da Era Vargas. Esse aspecto fica claro na justificativa do decreto, onde um dos considerandos apresentava o seguinte texto:

Considerando que o ensino do Canto Orfeônico, como meio de renovação e de formação moral e intelectual, é uma das mais eficazes maneiras de desenvolver os sentimentos patrióticos do povo; Considerando a utilidade do canto e da Música como fatores educativos e a necessidade de difundir, disciplinar e tornar eficiente e uniforme a sua pedagogia [...]. (BRASIL, 1934).

O texto evidencia o caráter utilitário atribuído à Música durante o período, promovendo o controle²⁰ do “[...] modo como o canto e a Música serão ensinados e utilizados, para que possam cumprir adequadamente aquelas funções que lhe cabem” (PENNA, 2012a, p. 1443). De modo mais amplo, o governo de Getúlio Vargas empregou a educação como mais um meio de controle e de formação do nacionalismo e patriotismo:

No sentido de propagar um sentimento de patriotismo e de valorização da nacionalidade, o currículo e as práticas escolares foram modificados de modo que tais estratégias repercutiram diretamente no ensino da moral, esta aberta à influência católica, do civismo, da educação física, da história, da geografia brasileira, do canto

²⁰ Cabe destacar que a própria origem do termo “Canto Orfeônico” sugere o objetivo de controle das massas. Orfeu, personagem da mitologia grega, e do qual deriva o termo “orfeônico”, quando tocava sua Música amansava todas as feras.

orfeônico e até nas festividades que ecoavam as ações do Estado Novo. (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 115).

A formação dos professores era realizada em cursos rápidos, nas férias, os quais ofereciam condições mínimas e superficiais para o exercício da docência em Música, acarretando em professores com formação bastante deficitária (PENNA, 2012b, p. 164). A SEMA iniciou a promoção da formação, por meio do Curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico, mas a regulamentação oficial para a formação de professores foi instituída pelo referido Decreto nº 24.794 (BRASIL, 1934), que em seu Art. 13 criava o “Curso Normal do Canto Orfeônico”.

Ainda que o referido decreto instituísse o ensino em nível Nacional, a formação não possuía uma regulamentação ampla, tendo em vista que “os cursos de formação de professores oficialmente reconhecidos possuíam sua jurisdição restringida somente à cidade do Rio de Janeiro” (PEREIRA, 2012, p. 58), sendo orientados pela SEMA.

O alcance da formação em nível nacional só foi atingido em 1942, com a criação do Conservatório Brasileiro de Canto Orfeônico, por meio do Decreto-Lei nº. 4.993, de 26 de novembro de 1942 (BRASIL, 1942). Lisboa (2005, p. 43) considera que

foi a partir da implantação do CNCO que os cursos oficiais de formação de professores de canto orfeônico passaram ao controle do governo federal, que então tomou a incumbência de coordenar e fiscalizar, em âmbito nacional, todas essas iniciativas da mesma natureza que já vinham surgindo em várias outras partes do país.

Cabe destacar, contudo, que o alcance da formação em nível nacional dizia respeito apenas às atividades do Canto Orfeônico, tendo em vista que os cursos normais passaram a ter uma diretriz em nível nacional somente em 1946, por meio do Decreto-lei nº 8530, de 2 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946a), que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Normal. Anteriormente a essa data, os Estados eram os responsáveis pela promoção do ensino primário e curso normal (IGAYARA-SOUZA, 2011, p. 155).

A formação baseada nos Cursos Normais foi um capítulo da história da Educação no Brasil que aconteceu paralelamente à experiência do Canto Orfeônico. Procurando transpor o enfoque no domínio de conhecimentos e conteúdos, as Escolas Normais foram associadas aos Institutos de Educação, com o objetivo de introduzir os princípios da pesquisa e expandir os conceitos da pedagogia e seu caráter científico que estava se estabelecendo.

Em 1939, os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram incorporados, respectivamente, pela Universidade do Distrito Federal e pela Universidade de

São Paulo. Com o Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939), que criou a Faculdade Nacional de Filosofia, foi instituído o modelo de formação de bacharéis e licenciados, conhecido como 3+1 (TANURI, 2000). Dada a relevância da instituição para as demais escolas de formação, esse se tornou o modelo de formação difundido no Brasil. Dentro dessa lógica, três anos do curso eram destinados à formação nas disciplinas específicas das áreas e um ano era destinado à formação didática.

A amplitude alcançada pelo Canto Orfeônico no país o coloca comumente no patamar de uma iniciativa bem sucedida no campo da Educação Musical. Contudo, a experiência serviu como instrumento de afirmação de um governo autoritário, de caráter nacionalista, juntamente com uma formação de professores e um ideal de educação musical voltado para o civismo.

Desse modo, o trabalho não forneceu subsídios para a formação de uma cultura musical escolar que valorizasse a área em sentido mais amplo, como formação estética e crítica. Outro aspecto de grande relevância é o fato de que vários conceitos do Canto Orfeônico ainda podem ser encontrados na Música escolar hoje, principalmente os relacionados às datas comemorativas (SUBTIL, 2009).

O Canto Orfeônico perdurou até 1962, quando foi alterado para a “Educação Musical”, por meio do Parecer nº 383/62, homologado pela Portaria Ministerial nº 288/62, um ano após a promulgação da LDB nº 4024/61 (BRASIL, 1961). Nesse contexto, a disciplina de Educação Musical se estendeu até o ano de 1971, quando foi promulgada a Lei nº 5692/71, a qual estabeleceu, em seu Art. 7º, a Educação Artística, extinguindo a especificidade da Música: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]. (BRASIL, 1971).”

A Lei nº 5692/71 “decretou a redução da Arte como campo de conhecimento na formação estética dos alunos e, metodologicamente, deu o aval para a manutenção das práticas da livre-expressão” (SUBTIL, 2009, p. 192), relegando a docência nas áreas de Artes Plásticas, Artes Cênicas, Desenho e Música a apenas um componente curricular – a Educação Artística –, que poderia ser organizado como disciplina, área de estudo ou atividade. A formação de professores para atuação na área foi implementada pelo parecer nº 1.284/73 do Conselho Federal de Educação, que institui o curso de Educação Artística com habilitação em uma das quatro áreas.

Com a promulgação da Lei nº 5692/71, a estrutura vigente até então, que compreendia os ciclos primário, ginásial e colegial, passou a ser denominada ensino de 1º e 2º

grau. Essa lei também levou à extinção da Escola Normal, sendo “instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau” (SAVIANI, 2009, p. 147). Dentro desse novo modelo de formação, a habilitação foi dividida em três modalidades: habilitação específica de 2º grau, para atuação no 1º grau, de 1ª a 4ª série; habilitação em grau superior, chamada de licenciatura curta (duração de 2 anos), destinada à atuação de 1ª a 8ª séries; habilitação em grau superior, chamada de licenciatura plena (duração de 4 anos), para atuação em todo o ensino de 1º e 2º graus (TANURI, 2000).

A Lei nº 5692/71 não determinava, contudo, quais áreas artísticas “[...] seriam contempladas pelo componente curricular designado como Educação Artística” (PENNA, 2012b, p. 124). Foi a partir dos pareceres e resoluções subsequentes, assim como por meio da prática escolar que o componente se definiu (PENNA, 2012b).

O documento que apresentou as normas para a formação dos professores que atuariam com a Educação Artística foi a Resolução nº 23, de 23 de outubro de 1973, juntamente com o Parecer nº 1284/73, do Conselho Federal de Educação. A formação era prevista a partir das opções seguintes, conforme versava o Art. 2º da Resolução:

o curso de Educação Artística será estruturado como licenciatura de 1º grau, de curta duração, ou como licenciatura plena, ou abrangendo simultaneamente ambas as modalidades de duração, de acordo com os planos das instituições que o ministrem. (BRASIL, 1981).

As definições quanto à característica do curso de 1º ou 2º grau eram detalhadas em parágrafo único. De acordo com o documento,

A licenciatura em 1º grau proporcionará habilitação geral em Educação Artística e a licenciatura plena, além dessa habilitação geral, conduzirá a habilitações específicas em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, sem exclusão de outras que sejam acrescentadas por este Conselho ou pelas instituições de ensino superior [...].

As orientações legais previstas na Resolução nº 23/73 auxiliaram nas definições de lacunas deixadas pelo Art. 7º da Lei nº 5692/71, principalmente no sentido de elencar quais áreas artísticas estariam previstas no componente curricular intitulado Educação Artística. Contudo, o texto da resolução evidencia um tratamento polivalente à formação dos professores responsáveis, “na forma da habilitação geral que caracteriza a licenciatura curta e a primeira parte do currículo da licenciatura plena” (PENNA, 2013b, p. 56).

A polivalência ficava igualmente evidente no Parecer nº 540/77, que versava “sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71” (BRASIL, 1981, p. 7). O texto do Parecer iniciava afirmando que era preciso considerar a

Arte “não ‘como derivativo ou adorno da existência humana’, mas tendo a Arte ‘como condição da vida e da sociedade’” (BRASIL, 1981, p. 11). O Parecer considerava ainda:

A Educação Artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer – preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo, e com a qualidade de vida. (BRASIL, 1981, p. 11, grifo nosso).

As considerações iniciais do parecer já evidenciavam um tratamento polivalente à Educação Artística, sendo que o próprio termo “polivalente” era explicitado em uma passagem: “[...] é certo que as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, preferencialmente polivalente no 1º grau.” (BRASIL, 1981, p. 12).

A polivalência como orientação central na constituição da formação e da atuação dos professores de Educação Artística resultou na “[...] diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem, na medida em que prevê uma integração das diversas linguagens artísticas, além de enfatizar a criatividade e a autoexpressão” (PENNA, 2013b, p. 56). Cabe ressaltar, inclusive, que as experiências de políticas anteriores com a área da Música eram citadas no mesmo Parecer nº 540/77 como sendo interessantes, mas que o enfoque dado à Teoria Musical não abria espaço para a criatividade e autoexpressão dos alunos. (BRASIL, 1981, p. 13).

A implementação da Lei nº 5692/71, juntamente com as resoluções subsequentes que detalharam suas definições, foi um processo em certa medida contraditório para o campo da Arte, pois “[...] é em um momento de repressão política e cultural que o ensino da arte torna-se obrigatório, mas a partir de uma concepção tecnicista, centrada nas habilidades e técnicas, minimizando o conteúdo” (ROSSI, 2006, p. 58).

Assim como a Lei nº 5692/71 deixou profundas marcas na formação geral de professores, a maneira com que foi concebida no campo da Arte e da Música determinou parte das práticas e concepções de Música presentes até hoje na educação escolar. Como mostra Subtil (2012, p. 147):

Assim, de um lado, a obrigatoriedade colocou de forma indiscutível a prática artística no currículo e essa disciplina tem, desde então, espaço garantido por lei na escola. De outro, a polivalência e a ênfase na expressão e comunicação obliteraram a função precípua da arte, que é humanizar os sujeitos por meio de experiências estéticas significativas, de leituras críticas e criativas da realidade, tendo como mediação nesse processo os conhecimentos e conteúdos específicos da arte em suas diferentes manifestações.

A Educação Artística passou a ser sinônimo de Artes Visuais, colocando a Música em segundo plano (FIGUEIREDO, 2004), com um sentido centrado no auxílio à aprendizagem, e seu conteúdo específico (quando trabalhado) voltado a aspectos teóricos e históricos, com escassas experiências práticas.

Na década de 1980, iniciaram-se movimentos para reformulação da Educação em geral e dos cursos de formação de professores, mas uma nova política veio somente em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

No campo específico da formação de professores, a criação, por meio da LDB nº 9394/96, dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores passou a nivelar por baixo a formação de docentes. De acordo com Saviani (2009, p. 148): “os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração”.

No que diz respeito à Arte nas escolas, a LDB nº 9394/96 alterou a nomenclatura “Educação Artística”, definida pela Lei nº 5692/71, para “Ensino da Arte”. Em seu Art. 26, parágrafo 2º, a lei versava: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”²¹. A mudança de nomenclatura mantinha, contudo, a mesma indefinição quanto à especificação de quais áreas artísticas seriam contempladas (PENNA, 2013b, p. 55). Assim, da mesma forma que as resoluções e pareceres posteriores à Lei nº 5692/71 preencheram as lacunas existentes na lei, são “as propostas curriculares oficiais, então, que trazem alguma especificação a esse respeito” (PENNA, 2013b, p. 58).

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foi possível definir quais áreas artísticas estariam previstas no “Ensino de Arte” da LDB nº 9394/96. O documento, de caráter não obrigatório, contemplava volumes para todas as áreas do conhecimento do 1º e 2º ciclo (1ª a 4ª série) e 3º e 4º ciclo (5ª a 8ª série) do Ensino Fundamental e se caracterizava como uma orientação para a prática docente dos professores. CITAR PCN 1997 E 1998.

As definições sobre as áreas artísticas previstas nos PCN modificavam as nomenclaturas empregadas pela Resolução nº 23/73, quais sejam: Artes Plásticas, Artes

²¹ Posteriormente, o Art. 26 foi alterado, por meio da Lei nº 12.287/2010, para a seguinte redação: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Cênicas, Música e Desenho. O documento passou a especificar as áreas a partir de Artes Visuais (termo mais amplo do que Artes Plásticas), Teatro e Dança, ambas sendo consideradas no lugar de Artes Cênicas. A Música se manteve com a mesma nomenclatura.

Juntamente com a mudança de nomenclatura, os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentavam avanços com relação ao conceito geral da área. Ao passar ao status de disciplina, estando, ao menos no texto legal, no mesmo patamar das demais áreas do conhecimento, foram atribuídas propriedades à Arte que buscavam retirar sua condição de mera atividade, como pode ser observado a seguir:

São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade. (BRASIL, 1997, p. 25).

Esse aspecto, ainda que positivo para a área, não eximiu imprecisões quanto às questões de ordem metodológica para o ensino de Arte. Nessa perspectiva, os PCN-Arte, “não chegam a apresentar de modo claro a forma de encaminhar concretamente o trabalho com as diversas linguagens artísticas na escola, sendo as disposições neste sentido poucas e dispersas pelo texto” (PENNA, 2001, p. 46).

As referidas imprecisões dos documentos legais quanto à especificidade das áreas artísticas merece ser destacada, tendo em vista as mudanças legais que ocorreram após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Como resultado do movimento de entidades ligadas à Música e à Educação, especialmente a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), foi aprovada a Lei nº 11.769/2008, que instituiu o acréscimo do parágrafo 6º, no Art. 26 da LDB nº 9394/96, o qual versava: “A Música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º²² deste artigo” (BRASIL, 2008a), sendo que os sistemas de ensino teriam 3 anos letivos para se adaptarem. Com a promulgação da lei, a Música passou a ser a única área artística expressa diretamente na LDB nº 9394/96, aspecto considerado bastante relevante para a área, principalmente no sentido de dar visibilidade à Música como área de conhecimento artístico a ser tratado na disciplina de Arte, muitas vezes reconhecida pela ênfase nas Artes Visuais.

Recentemente, no ano de 2016, as movimentações da sociedade política e civil resultaram na aprovação da Lei nº 13.278/2016, que alterou o parágrafo 6º do Art. 26 da LDB

²² O parágrafo segundo diz respeito ao ensino de Arte, até então previsto na lei: § 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 1996).

nº 9396/96, modificado em 2008 pela Lei nº 11.769/2008. Em seu Art. 1º, a lei dispõe: “As artes visuais, a dança, a Música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. (BRASIL, 2016a). Com a aprovação do texto, as quatro áreas artísticas passam a ser obrigatórias na Educação Básica, sendo que os sistemas de ensino terão cinco anos para a implantação das mudanças.

As leis nº 11.769/2008 e 13.278/2016, ainda que possam ser avaliadas como positivas na definição das áreas artísticas na disciplina de Arte, não modificam as condições reais de efetivação de seu ensino nas escolas, no sentido de infraestrutura e corpo docente com formação na área, juntamente com a própria constituição da disciplina. A efetivação da Lei nº 13.278/2016 em toda sua amplitude acarretaria no ensino das quatro áreas artísticas dentro de uma disciplina apenas – a Arte –, com sua reduzida carga horária média de duas horas semanais e com professores formados na especificidade de uma área artística. A situação colocada pela lei pode resultar, inclusive, em uma releitura das experiências de autoexpressão e criatividade da década de 1970, tendo em vista que essa proposição metodológica derivou, em grande parte, da precariedade de formação e da polivalência proposta nos cursos da época.

Após a sanção da LDB nº 9394/96 houve a preocupação por parte da comunidade acadêmica de rever os conceitos da formação de professores. Assim, em 2002, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, a qual instituiu “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 2002).

O documento apresenta uma concepção baseada no desenvolvimento de competências para atuação docente e reflete uma política neoliberal, aspecto que não contribui para a mudança do paradigma de formação vigente até então. Maron Neto (2012) afirma que o documento apresenta a lógica da pedagogia das competências articulada também à teoria do capital humano, no sentido de não ter como objetivo a formação humana, integral e crítica, mas sim a formação de mão de obra capacitada para atendimento das demandas de mercado.

A partir da promulgação da Resolução CNE/CP nº 1 foram sendo lançadas as diretrizes específicas de cada curso, entre elas as do curso de Graduação em Música, aprovada pela Resolução CNE/CES nº 2, de 8 de março de 2004 (BRASIL, 2004)²³. Em uma primeira análise, o documento parece apresentar considerações a respeito de todas as modalidades de

²³ Cabe destacar que as diretrizes de 2004 se caracterizam como um condensamento e simplificação do documento intitulado “Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música”, publicado pelo Ministério da Educação e Desportos, em 1999, conforme aponta Penna (1999).

cursos de Graduação em Música, trazendo as especificidades da Licenciatura e do Bacharelado. No entanto, seu texto possui um caráter de formação musical geral, aproximando-se do Bacharelado, sem trazer especificações a respeito da docência em Música e apontando somente em seu Art. 12 que “os cursos de graduação em Música para formação de docentes, licenciatura plena, deverão observar as normas específicas relacionadas com essa modalidade de oferta.” (BRASIL, 2004).

As diretrizes impossibilitam a definição das especificidades para as modalidades de formação “Licenciatura” e “Bacharelado”. Contraditoriamente, as orientações presentes no Edital 04/97 MEC, que convocava as instituições de ensino superior para a apresentação de propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, previam a necessidade de denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento. Nessa perspectiva, as diretrizes de cada área deveriam trazer, ao menos, a denominação das modalidades a que são voltadas. No entanto, no caso das diretrizes da Graduação em Música, essas não trazem sequer o termo “Bacharelado” e a menção à formação do professor (Licenciatura), se restringe a um artigo, o qual remete à resolução geral para a formação de professores.

Esse aspecto é um dos problemas encontrados quando se discute a formação de professores de Música, o qual se estende, inclusive, a todas as áreas. Não há uma regulamentação específica para os cursos de Licenciatura em Música, assim como para qualquer outro curso de licenciatura. Existe somente uma regulamentação geral para a formação de professores em todas as áreas, o que desconsidera as especificidades de cada uma. Essa afirmação não procura, porém, enfatizar uma super-especificidade da formação, no sentido de isolar as áreas de conhecimento, assim como um engessamento das propostas curriculares por meio de aspectos legais, mas sim apontar a necessidade de melhor definição na legislação específica para formação de professores nos cursos de licenciatura.

Paralelamente às políticas para a formação de professores de Música, o ensino de Arte e Música na Educação Básica (delimitado na presente pesquisa ao Estado do Paraná), se fundamenta nas Diretrizes Curriculares Estaduais para o ensino de Arte (doravante DCE – Arte) (PARANÁ, 2008).

A elaboração do documento partiu dos pressupostos assumidos no Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, publicado em 1990 (PARANÁ, 1990), orientação curricular elaborada após a “abertura e redemocratização do Estado brasileiro ocorrida em fins da década de oitenta” (STORI; SUBTIL, 2014, p. 73) e que apresentava como fundamento a pedagogia histórico-crítica.

Durante a década de 1990, a conjuntura política do Estado não permitiu a implementação efetiva da proposta. Na segunda metade da década, em 1996, foi aprovada a LDB 9394/96 e posteriormente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sendo que o último divergia essencialmente do Currículo Básico proposto no Estado, em virtude de uma concepção de Arte romantizada e baseada nos elementos de expressão e comunicação (PENNA; ALVES, 1999, p. 45).

No ano de 2004 foram iniciados os trabalhos para a elaboração das DCE – Arte (PARANÁ, 2008), tendo como pressuposto a discussão e construção coletiva do mesmo e partindo da necessidade de uma nova orientação curricular no Estado. Essa justificativa se deu em virtude das mudanças políticas ocorridas nos anos anteriores, principalmente as relacionadas à educação, com as já referidas LDB 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Desse modo, durante o período de 2004 a 2008, o qual correspondeu à gestão do então governador Roberto Requião, foram reunidos grupos de trabalho que resultaram em uma versão preliminar no ano de 2006. Com a reeleição do governador, o processo de elaboração do documento foi organizado a partir dos chamados “Encontros de Disseminação da Política Curricular e de Gestão Escolar”, mais conhecidos como DEB-Itinerante, “nos quais era possível discutir e aprofundar, além de capacitar os professores para trabalhar com o documento proposto à medida que esses tinham que se preparar teoricamente para os debates em torno do assunto” (STORI; SUBTIL, 2014, p. 77).

Nessa perspectiva, as DCE – Arte do Paraná foram elaboradas de modo a possibilitar “aos professores da área, formas efetivas de levar o aluno a apropriar-se do conhecimento em arte, que produza novas maneiras de perceber e interpretar tanto os produtos artísticos quanto o próprio mundo” (PARANÁ, 2008, p. 24).

Stori (2011), ao realizar uma análise dos fundamentos das DCE – Arte e da gestão do ensino de arte/Música proposto nesse documento, afirma que, de modo geral, o documento propõe uma formação crítica do estudante e reconhece a Arte e a Música como conhecimento humanizador, contemplando as quatro áreas do conhecimento e possibilitando que o professor trabalhe a partir de sua área de formação.

Os fundamentos para o Ensino de Arte são apresentados por meio dos “Conteúdos estruturantes”, definidos como “conhecimentos de grande amplitude, conceitos que se constituem em fundamentos para a compreensão de cada uma das áreas de Arte” (PARANÁ, 2008, p. 33). Os conteúdos foram organizados em três categorias: Elementos formais; Composição e Movimentos e Períodos. Os elementos formais se referem diretamente à

produção da obra, sendo compreendidos como a matéria-prima que irá formar cada obra artística e não se alterando pelo estilo da composição da obra e do período na qual foi produzida. Na Música são expressos por meio do timbre, duração, intensidade, altura e densidade²⁴.

A composição, por sua vez, é compreendida como o “processo de organização e desdobramento dos elementos formais que constituem uma produção artística” (PARANÁ, 2008, p. 65). O conteúdo estruturante “Movimentos e Períodos” diz respeito ao contexto histórico que condiciona a produção da obra artística. De acordo com o documento, “[...] revela aspectos sociais, culturais e econômicos presentes numa composição artística e explicita as relações internas ou externas de um movimento artístico em suas especificidades, gêneros, estilos e correntes artísticas” (PARANÁ, 2008, p. 65).

É apontado, ainda, que para a efetivação do processo de ensino aprendizagem é necessário que o professor trabalhe a partir de sua área de formação (Artes Visuais, Música, Teatro ou Dança), relacionando esses conhecimentos aos conteúdos das outras áreas, nas quais tiver algum domínio (PARANÁ, 2008). No entanto, é justamente esse aspecto de aplicabilidade das Diretrizes Curriculares Estaduais para o ensino de Arte do Paraná que tem causado algumas indefinições quanto às ações docentes na disciplina de Arte nas escolas.

A interpretação recorrente das DCE – Arte do Estado, principalmente por parte dos gestores escolares, é da obrigação do trabalho com os conteúdos de todas as áreas, em um sentido que se aproxima da polivalência. Essa leitura do documento legal que rege o ensino de Arte e Música no Paraná conduz ao questionamento de como os professores têm objetivado os conceitos das diretrizes na escola, procurando captar também como é discutido nos cursos de formação.

O panorama histórico apresentado mostra que as políticas educacionais para a formação e prática dos professores de Música são resultado de um contexto sócio-político que reflete as contradições entre interesses de classe e a lógica de produção em vigor e os reais objetivos da inserção da Arte e da Música na escola.

O momento político brasileiro atual no campo das políticas educacionais e curriculares revela que a lógica da legitimidade do conhecimento é algo que necessita ser discutido e considerado, especialmente na área da Arte. A Lei 13.415/2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017), teve seu processo de tramitação precedido pela Medida Provisória (MP) nº

²⁴ Considera-se na presente pesquisa que o elemento formal “densidade” se faz presente apenas a partir de dois ou mais sons, o que o descaracteriza como elemento formal do som.

746/2016 (BRASIL, 2016b), que versava sobre a reestruturação do Ensino Médio, contemplando a implementação de Escolas em Tempo Integral, ampliação de carga horária e a inserção do conceito de itinerários formativos e no campo da Arte propunha a retirada da obrigatoriedade do Ensino de Arte nessa etapa da Educação Básica, restringindo-o apenas à Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Com as pressões de setores da sociedade ligados ao ensino da Arte, a referida Lei nº 13.415/2017 foi aprovada com a presença da Arte em todas as etapas da Educação Básica. Contudo, as proposições da MP nº 746/2016, eram de inicialmente reduzir o alcance do ensino de Arte, antes previsto em todas as etapas da Educação Básica, apenas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, retirando sua obrigatoriedade no Ensino Médio. Considerações dessa natureza mostram a fragilidade na qual se encontra o ensino de Arte e Música e revelam os movimentos contraditórios entre os reais objetivos do ensino da área e os imperativos da sociabilidade vigente. Paralelamente a esse aspecto, cabe ressaltar, contudo, que as mobilizações populares para avanços (e também retrocessos²⁵) na educação são parte essencial desse movimento.

A partir do exposto, é possível afirmar que as características do capital vêm sendo traduzidas na formação artístico-musical por meio de competências que objetivam a adequação a esse sistema. Tais aspectos não diferem essencialmente dos pressupostos presentes nos cursos de formação em geral, visto que se fundamentam a partir de diretrizes comuns – no caso as DCN para formação de professores, além das Diretrizes específicas para Graduação em Música, as quais regulamentam os cursos de Bacharelado e Licenciatura na área.

De modo análogo aos condicionamentos das políticas educacionais na definição dos aspectos formativos – e considerando essa relação de forma dialética e contraditória – Arte e Música se inserem nesse processo a partir de sua fundamental incompatibilidade e hostilidade com o mundo produtivo (MARX; ENGELS, 1986; VÁZQUEZ, 1978) e, igualmente, por meio das particularidades da formação na área, desenvolvidas ao longo do seu percurso histórico. Pereira (2012) considera que os cursos de licenciatura em Música apresentam o que chama essencialmente de *habitus conservatorial*.

A formação toma como modelo a Música erudita, encerrando a área no estudo de si mesma, mas, principalmente, a interpretando de forma isolada do contexto social e cultural no qual é construída. Importa considerar, porém, que essa característica aparece em maior ou

²⁵ Vide as propostas do movimento “Escola sem Partido”, que pretende retirar a autonomia e liberdade de expressão dos professores em todos os níveis da Educação.

menor grau, dependendo da proposta dos cursos em geral. Soma-se a esse aspecto o que Luedy (2009) intitula de “discurso acadêmico em Música”, nomenclatura derivada de pesquisa realizada com professores de um curso de Música e expressa por meio de uma mentalidade cultural conservadora, a qual considera certa autonomia estética das obras de Arte e culmina em currículos de caráter eurocêntrico e reprodutores da “alta cultura”.

Juntamente com as características conservatoriais e o discurso acadêmico, a formação de professores de Música é condicionada pelas tensões entre os conceitos de professor e de artista, os quais influenciam não apenas os cursos, mas também a concepção dos alunos a respeito dos enfoques e objetivos da formação.

As categorias “músico professor” e “professor de Música”, como elabora Jardim (2008), permeiam o campo da formação musical, não apenas na licenciatura, mas também nos cursos de bacharelado. O músico professor é compreendido como o profissional com formação técnico-instrumental voltada à performance; diferentemente do professor de Música, habilitado para ensinar Música no espaço escolar.

Ambas as categorias estão presentes no corpo docente dos cursos de licenciatura em Música. Como afirma Hentschke (2003, p.54), os cursos “não são ministrados exclusivamente por ‘educadores musicais’ (stricto sensu), mas por músicos instrumentistas, regentes, compositores, que, na sua maioria, não possuem uma formação pedagógica.” A autora desenvolve, ainda, distinções entre as duas categorias, considerando que o educador musical (ou professor de Música) possui formação pedagógica sólida, enquanto que o músico docente (ou músico professor, conforme termos de Jardim, 2008), pratica uma proposta educacional tradicional e técnica.

O fato de haver tanto “músicos professores” quanto “professores de Música” atuando, contraditoriamente, na formação de professores de Música, como é o caso das licenciaturas, aponta para o fato de que, em grande parte, o músico tem assumido cargos como professor, devido às limitações do mercado no campo da performance musical (seja como solista ou músico de orquestra) no país (JARDIM, 2008). Esse mesmo aspecto também é apontado por Penna (2007), ao afirmar que a atuação docente do músico também é percebida em outros espaços de educação musical, como projetos desenvolvidos em municípios.

Frente aos referidos condicionamentos, a formação de professores de Música é considerada enquanto prática social que produz e reproduz significados continuamente, seja durante a formação inicial ou continuada, bem como no processo de atividade docente realizado pelo professor em sala de aula.

O modelo posto atualmente para a formação de professores e a maneira com que a Arte e a Música são tratadas na sociedade e na escola estimulam o empreendimento de uma análise da realidade de modo a contribuir com mudanças na lógica educativa, formativa e artístico-musical atual. Nesse sentido, a proposta de empreendimento da presente pesquisa parte do pressuposto de que

Essa outra lógica implica a análise das propostas de formação a partir da realidade do trabalho docente inserido no modo de produção capitalista, a partir do entendimento das dimensões pedagógicas das relações sociais e produtivas, com base no pressuposto da indiscutível relação entre os processos educacionais e os processos mais abrangentes de reprodução que ocorrem na sociedade. (KUENZER, 2011, p. 676).

Nessa perspectiva, a discussão do percurso formativo proposto pelos cursos de Licenciatura em Música tem como eixo central de análise as propostas curriculares, objeto do próximo capítulo, por entender que podem estimular ou retardar as práticas revolucionárias, ao permitirem ou não “a compreensão do mundo do trabalho capitalista com todas as suas contradições; que possibilitem o desenvolvimento de práticas conservadoras ou estimulem o desenvolvimento de sujeitos críticos e criativos, comprometidos com a construção de outras relações sociais” (KUENZER, 2011, p. 678).

Também se considera que é a partir da prática docente que a formação de professores encontra condições concretas de efetivar seus objetivos, suas finalidades, sejam elas para a afirmação e manutenção de uma dada condição social, sejam para sua transformação. Entretanto, considerando as características atuais da formação, o trabalho é convertido em emprego, trabalho alienado, estruturado a partir do vetor econômico (MARTINS, 2010).

O panorama teórico aqui desenvolvido mostra que a formação de professores implica em uma discussão que tem como enfoque os cursos de formação inicial, mas que necessita perpassar pelas políticas de formação e a realidade da atividade docente. É nesse sentido que se justifica a proposta do trabalho de articular a legislação e os cursos de formação de professores – particularmente as Licenciaturas em Música – à realidade concreta onde se objetiva a atividade docente do professor de Música, delimitada aqui às escolas de Educação Básica. Desse modo, o próximo capítulo inicia as análises dos dados empíricos, por meio da apresentação dos currículos das licenciaturas investigadas.

CAPÍTULO 3 – AS PROPOSTAS FORMATIVAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA DO PARANÁ: INCURSÕES METODOLÓGICAS E EMPÍRICAS

O capítulo inicia a exposição dos dados empíricos, levando em conta que o materialismo histórico e dialético leva à análise a partir da relação entre teoria e empiria. Nesse sentido, são apresentadas as considerações metodológicas²⁶, as quais são sucedidas pela análise dos currículos das Licenciaturas em Música investigadas.

3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA: DEFINIÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

3.1.1 Campo, Sujeitos e Instrumentos de Pesquisa

Com o objetivo de delimitar a pesquisa a um universo possível de ser analisado, foram definidos como campo de pesquisa os seguintes cursos de Licenciatura em Música de universidades estaduais do Paraná: Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP) - primeira instituição a ofertar o curso no Estado; Faculdade de Artes do Paraná (FAP) - segunda instituição a ofertar o curso no Paraná e única no Estado a ofertar cursos de formação em licenciatura nas quatro áreas artísticas; Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), instituição na qual o pesquisador atua como professor. EMBAP e FAP fazem parte atualmente da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. Cabe salientar que a Universidade Estadual de Maringá (UEM²⁷) também oferta um curso de Licenciatura em Música no âmbito das universidades estaduais do Estado. Além das referidas instituições, são oferecidos cursos da mesma natureza pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-Paraná)²⁸.

A delimitação se justifica pelo fato de as problemáticas iniciais que suscitaram a elaboração da proposta terem surgido no âmbito de uma instituição estadual de ensino superior e também pela atuação em uma universidade dessa modalidade poder proporcionar uma análise e um diálogo entre os cursos de Licenciatura em Música dessas instituições, as quais partilham da mesma conjuntura política e econômica no campo da educação superior no Paraná.

²⁶ As considerações metodológicas englobam, igualmente, os dados dos egressos investigados, a serem analisados nos capítulos 4 e 5.

²⁷ A instituição não integrou a amostragem da pesquisa por conta de dificuldades de comunicação e no acesso ao projeto político-pedagógico do curso.

²⁸ Os cursos da UFPR e PUC-Paraná não integraram a amostra tendo em vista a delimitação a instituições estaduais.

Como sujeitos de pesquisa foram selecionados egressos de cada uma das licenciaturas em Música investigadas. Essa é a categoria central de dados para análise. A participação desses sujeitos possibilita articular a prática docente em Música com a formação desenvolvida nos cursos de licenciatura, tendo como vetores os documentos legais referentes à formação de professores (BRASIL, 2002), formação para graduação em Música (BRASIL, 2004) e as Diretrizes Curriculares Estaduais para o ensino de Arte (PARANÁ, 2008), especificamente do Estado do Paraná.

Os egressos selecionados atuam nas seguintes modalidades de trabalho na Educação Básica: Disciplina de Arte; Disciplina de Música e Projeto de Música. As referidas modalidades de atuação em Música na Educação Básica apresentam particularidades que ampliam ou reduzem os problemas da docência na área. A Disciplina de Arte pressupõe o trabalho a partir da área de formação do professor – no caso a Música – mas abre possibilidades de articulação com as demais áreas artísticas (Teatro, Dança e Artes Visuais), conforme versam as Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Arte do Paraná (PARANÁ, 2008). As articulações entre as áreas são condicionadas por exigências internas e externas à escola, por meio da gestão e também de avaliações como vestibular e ENEM. A Disciplina de Música e os Projetos de Música apresentam caráter de trabalho focado na área musical, aspecto que se aproxima da atuação em escolas especializadas e Conservatórios.

A Disciplina de Arte, particularmente, também reflete as interpretações de órgãos governamentais, em especial a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná. Os concursos para contratação de docentes têm exigido nas provas conhecimentos nas quatro áreas artísticas, o que denota uma concepção de atividade docente polivalente na área.

Essa interpretação pode ser observada no Anexo III do Edital SEAP nº17/2013²⁹, que estabeleceu as instruções especiais para a realização do Concurso Público de Provas e Títulos para provimento no cargo de Professor, nas disciplinas da matriz curricular e pedagogo para o Estado do Paraná (PARANÁ, 2013). No referido anexo são previstos os seguintes temas para a disciplina de Arte: Arte Contemporânea; Dança nas aulas de Arte; O audiovisual nas aulas de arte; Teatro nas aulas de arte e Música nas aulas de arte. No mesmo edital, em seu Anexo IV, que apresenta o programa de conteúdos exigidos para a prova, os conhecimentos específicos em Arte contemplam as quatro áreas artísticas, tendo como base os eixos “Elementos Formais”, “Composição” e “Movimentos e Períodos”, previstos nas DCE –

²⁹ Edital disponível em: <<http://www.pucpr.br/arquivosUpload/5373290551361651363.pdf>> Acesso em: 27 de outubro de 2016.

Arte do Estado do Paraná³⁰.

Para a coleta dos dados junto aos egressos foi empregado o questionário de perguntas abertas, o qual caracteriza-se “por perguntas ou afirmações que levam o entrevistado a responder com frases ou orações”, e tem como objetivo “[...] uma maior elaboração das opiniões do entrevistado” (RICHARDSON, 2009, 192-193).

O instrumento apresenta uma estrutura organizada em três partes. A primeira buscou reunir informações gerais sobre o perfil sociodemográfico dos licenciados. Os dados (também chamados de sociodemográficos) trazem as seguintes informações: Idade; Sexo; Cidade; Tempo de atuação na Educação Básica; Etapas da Educação Básica em que atua; Instrumento(s) que toca. De modo a aprofundar o perfil, foram incluídas questões referentes à pré-formação³¹ e influências musicais; e sobre a formação acadêmica.

A segunda parte do questionário foi composta de perguntas sobre a formação no curso de Licenciatura em Música, tendo sido organizada de modo que os egressos pudessem avaliar as seguintes dimensões formativas: a) Conhecimentos teórico-musicais; b) Conhecimentos pedagógicos; c) Prática musical; d) Estágio curricular; e) Pesquisa f) Extensão. As informações do perfil e a respeito da formação contêm questões comuns às três modalidades de atuação (Disciplina de Arte; Disciplina de Música e Projeto de Música).

A terceira parte do questionário se referiu à atuação dos licenciados em Música em escolas de Educação Básica. Apresentou questões referentes ao planejamento, conteúdos, metodologias, articulação com outras áreas artísticas, gestão escolar e relação da atuação com o curso de formação. As modalidades “Disciplina de Música” e “Projeto de Música” tiveram duas questões específicas, as quais buscaram aprofundar a compreensão das particularidades das diferentes modalidades de trabalho investigadas: a) O que levou você a trabalhar nesse campo, ao invés da Disciplina de Arte? b) Qual o objetivo do projeto ou da disciplina de Música em sua escola?

De modo a otimizar a exposição e evitar a repetição de informações, os dados não foram organizados por questão, mas a partir de assuntos gerais, os quais foram sendo revelados no momento da análise. Todos os registros dos participantes estão destacados em *itálico* e são compostos pela identificação da instituição, número do questionário e

³⁰O Departamento de Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa encaminhou recurso solicitando a impugnação do referido edital, tendo em vista a exigência de conhecimentos que não fazem parte da formação exigida para participação no concurso (específica em cada uma das quatro áreas artísticas). A SEED elaborou resposta com uma interpretação que, em resumo, considera que o professor de Arte deve dominar as quatro áreas artísticas por meio de “empenho no sentido do domínio dos conteúdos requeridos para realizar o diálogo entre as diversas expressões artísticas, conforme a exigência didático-pedagógica presente nas DCE - Arte” (Trecho da resposta da SEED).

³¹ Cabe destacar que a pré-formação musical está inserida como categoria de análise na seção 4.2 do Capítulo 4.

modalidade, conforme o exemplo: FAP, 1, Arte. Ao longo do texto também poderá ser observada a existência de identificações iguais na mesma instituição, mas que se distinguem pela modalidade de trabalho, como por exemplo, FAP, 1, Arte; FAP, 1, Música. Cabe destacar que a identificação da instituição não objetivou uma comparação, apenas facilitar a organização das informações.

A análise documental foi empregada na discussão sobre as propostas curriculares dos cursos investigados por se constituir como técnica que pode complementar as informações obtidas por outras técnicas, ou então desvelar novas facetas do objeto de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

3.1.2 Descrição da amostragem

A amostragem é composta de duas categorias de dados. A primeira diz respeito às fontes documentais representadas pelos projetos político pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Música investigados. Os referidos projetos foram acessados por meio de contato com a coordenação de curso das instituições, tendo em vista que os mesmos não estavam disponíveis no *website* das universidades.

A segunda categoria de dados é composta por egressos de cursos de Licenciatura em Música de instituições públicas estaduais do Paraná que atuam ou atuaram como professores em escolas de Educação Básica. Essa definição geral da população investigada resultou em três modalidades de atuação: Disciplina de Arte; Disciplina de Música e Projeto de Música. A amostragem é considerada não probabilística e se enquadra como de tipo “por conveniência”, tendo em vista que os participantes foram escolhidos de acordo com a disponibilidade para responder ao instrumento de coleta de dados (FREITAS et al., 2000).

O levantamento dos dados foi realizado a partir do acesso a uma listagem disponibilizada pela coordenação dos cursos. O contato foi feito por meio da rede social *Facebook*. Do total de 249 egressos, 198 deles (79,51%) foram localizados na rede social, número bastante significativo e que, em um primeiro plano, mostra que a referida rede é uma forma efetiva de acesso para levantamento de dados de pesquisa.

Para organização dos contatos, foi elaborada uma tabela simples, que continha o nome dos alunos, o acesso ou não à rede social e o retorno ao contato feito pelo pesquisador. Com os nomes organizados, foi redigida uma mensagem padrão com uma breve apresentação da pesquisa e então enviada a todos os nomes da lista por meio da ferramenta chamada *Messenger*, a qual possibilita conversar em tempo real com qualquer usuário. O instrumento

também apresenta um recurso que possibilita ter um registro referente ao recebimento e leitura da mensagem enviada.

O preenchimento dos questionários foi realizado por meio do site *Google Docs*, que possibilita a participação online. A partir do questionário online, foi gerado um link para acesso ao site, o qual foi enviado aos egressos no momento do contato via *Facebook*. Cada modalidade de trabalho – Disciplina de Arte; Disciplina de Música; Projetos de Música³² – continha um endereço específico. Após o preenchimento pelos participantes, o site permite acessar as respostas por meio de uma tabela no software *Microsoft Excel*.

A etapa de coleta foi o momento que apresentou a maior resistência por parte dos egressos, seguida do efetivo preenchimento do questionário. O número de retorno se reduz drasticamente se comparado ao total de egressos que utilizam a rede social. A partir do retorno ao contato feito inicialmente, foi possível estabelecer um breve diálogo para averiguar o campo de trabalho no qual o egresso estava atuando. No entanto, os retornos ao contato não garantiram a participação, visto que há casos em que o egresso não atua em uma das modalidades definidas para a pesquisa ou simplesmente não responde ao questionário. Os números referentes ao total de egressos, registros na rede social, retorno ao contato e resposta ao questionário³³ podem ser observados na tabela a seguir:

Tabela 1 – Egressos

INSTITUIÇÃO	EGRESSOS	REGISTROS EM REDE SOCIAL	RETORNO	RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO
EMBAP	117	85	32	11
FAP	57	52	26	10
UEM	37	27	9	6
UEPG	38	34	18	13
TOTAL	249	198	85	40

Fonte: Elaborado pelo autor

É importante destacar que o primeiro contato com os egressos definiu uma modificação bastante relevante em toda a amostragem da pesquisa. Em um primeiro momento a modalidade de trabalho que se pretendia investigar era a de licenciados em Música que trabalhavam ou que haviam trabalhado na Disciplina de Arte. A realidade apresentada durante o contato com os egressos revelou que essa modalidade não seria suficiente para realizar a

³² Os questionários estão disponíveis, respectivamente, nos Apêndices A, B e C.

³³ Foram realizados contatos posteriores, com a intenção de ampliar os dados da coleta, mas com retorno bastante reduzido.

pesquisa, visto que havia grande número de professores atuando com Música em outros dois espaços da Educação Básica, a Disciplina de Música e os Projetos de Música. Desse modo, as modalidades foram ampliadas, passando-se às três opções de trabalho com Música evidenciadas pelo levantamento: Disciplina de Arte; Disciplina de Música e Projeto de Música.

O tratamento dos dados foi feito por meio de uma organização inicial de todas as informações dos questionários no software de planilhas *Microsoft Excel*. Posteriormente, os dados sociodemográficos foram analisados por meio do software SPSS, o qual permitiu o levantamento de percentuais quanto ao perfil dos participantes. A próxima etapa consistiu na análise das perguntas abertas. O processo foi realizado por meio da leitura de todas as respostas, a qual objetivou evidenciar categorias em comum reveladas pelas respostas dos participantes.

O contato com os egressos permitiu identificar uma busca significativa por espaços que oferecem o ensino específico de Música. No caso da Educação Básica, núcleo da amostragem, é revelado que o fato da formação ser *em Música* faz com que os egressos busquem espaços como projetos ou então a disciplina de Música e não de Arte. Outro campo bastante descrito pelos participantes é o das escolas particulares de Música, que em certa medida possui a mesma justificativa de escolha. Importa considerar que os egressos atuantes nesse campo não participaram da pesquisa, tendo em vista que a coleta foi delimitada à Educação Básica.

3.2 OS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS EM MÚSICA E SUA ARTICULAÇÃO COM AS DIMENSÕES FORMATIVAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O currículo pode ser compreendido enquanto percurso que define as características formativas dos indivíduos que participam do processo educativo. As teorias tradicionais do currículo tinham como enfoque os aspectos técnicos da formação, limitando-se aos conteúdos, metodologias e elementos pedagógicos e desconsiderando os condicionamentos internos e externos à sua elaboração e operacionalização.

Tais características apontam para questionamentos referentes a “O quê” o currículo objetiva e produz, mas não consideram o fato de estar “[...] implicado em relações de poder” e de produzir “identidades individuais e sociais particulares”, não sendo um “elemento transcendente e atemporal”, mas histórico e vinculado “às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”. (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 7-8).

As relações de poder são observadas tendo em vista que toda proposição curricular parte de uma seleção de conhecimentos considerados próprios para determinado modelo social para o qual se almeja formar, sendo “[...] sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (APPLE, 1995, p. 59). É nesse sentido que o currículo não deve ser interpretado e analisado como um processo epistemológico inocente no qual os sujeitos envolvidos definem por dedução o que será ensinado, mas enquanto um processo social composto de “[...] interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e controle, propósitos de dominação ligados à classe, raça e gênero” (GOODSON, 2013, p. 8).

O enfoque dado ao currículo pode ter como objetivo a manutenção e conservação do modelo formativo que propõe ou sua transformação. Ao ser um “produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 1995, p. 59), o currículo reflete as contradições entre interesses de grupos antagônicos.

O modo de sociabilidade atual, assentado no capitalismo, também se reflete na forma de se conceber e implementar as propostas curriculares. De acordo com Silva (2008, p. 26):

o currículo é um dos elementos da cultura escolar que mais tem incorporado a racionalidade dominante na sociedade do capitalismo tardio, pois tem se mostrado impregnado da lógica pela competição e pela adaptação da formação às razões do mercado. O resultado da adequação da forma a regras do mercado manifesta-se na forma de integração, por meio da qual se cria uma identificação com as formas de exercício do poder que se estabelece na sociedade.

As características impressas nos currículos revelam objetivos voltados à manutenção da lógica do mercado, principalmente no sentido da formação de mão de obra de trabalho. Os aparatos empregados para essa adequação visam principalmente a regulação da educação, tanto no âmbito da Educação Básica quanto do Ensino Superior e partem dos “[...] pressupostos da eficiência, dos resultados, da avaliação e da competência” (HYPOLITO, 2010, p. 1339).

A avaliação tem sido empregada como um dos principais e mais abrangentes elementos de regulação das políticas educacionais em geral e curriculares em particular. É possível observar um grande número de programas de avaliação da educação a nível nacional no Brasil. Para a Educação Básica são realizados: Prova Brasil; Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). No caso do Ensino Superior há o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o Exame Nacional de

Desempenho dos Estudantes (ENADE). Programas dessa natureza resultam em índices que são aferidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual “visa medir cada escola e cada sistema de ensino, servindo de base para metas educativas” (HYPOLITO, 2010, p. 1344). Os índices das avaliações nacionais também se articulam às iniciativas internacionais, em especial ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o qual é coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

As ações avaliativas empregadas nacional e internacionalmente apontam “medidas de desempenho do sistema e dos níveis de ensino, donde partem as soluções e metas técnicas capazes de solucionar os impasses da educação pública” (HYPOLITO, 2010, p. 1343). A atividade escolar é organizada por meio de uma suposta autonomia e respeito à individualidade, contudo, seu papel seria o de um “mecanismo para legitimar a responsabilidade do professorado frente aos sucessos e fracassos da educação e como meio de omissão da responsabilidade do Estado frente aos objetivos e operacionalização da educação” (HYPOLITO, 2012, p. 12).

Essa função é igualmente desempenhada pela internalização e estratificação das discussões de cunho político e social que visam revelar essa lógica (GOODSON, 2013). A restrição aos espaços específicos de cada escola, legitimada pela falsa premissa de autonomia e individualidade, afasta possíveis mudanças do campo macro contextual no qual ocorrem as elaborações dos objetivos das políticas curriculares, limitando as mudanças apenas no sentido de manutenção do status quo e não enquanto uma transformação estrutural (GOODSON, 2013).

A prática docente dos professores, em particular, denota um movimento de verticalização do envolvimento no trabalho, marcada pela performatividade e que se caracteriza pela intensificação e regulação das tarefas, passando pelos conteúdos, metodologias e avaliação. Com o preenchimento do tempo dentro e igualmente fora da escola os professores ficam alheios ou têm reduzidas as possibilidades de uma leitura mais ampla do contexto social no qual estão realizando seus trabalhos e, principalmente, de questionar e analisar de fato o que realizam no cotidiano docente.

As particularidades do currículo para a Música e formação de professores na área partem da premissa de que o campo da Arte em geral se inscreve como um conhecimento de menor grandeza, incompatível com o mundo produtivo, conforme apontam Marx e Engels (1986) e Vázquez (1978). Nesse sentido, o conhecimento artístico passa pela questão da seletividade do que é considerado legítimo. Uma análise curricular dessa natureza considera

que “a preocupação é com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados como legítimos, em detrimento de outros, vistos como ilegítimos” (SILVA, 2011, p. 46-47).

Na formação de professores de Música é possível observar um currículo escrito (GOODSON, 2013) e um currículo ativo, ambos operacionalizados durante o curso de formação e que se desenvolve por meio da prática. Essa formação irá condicionar a atuação do professor futuramente em sala de aula, sendo que tal atuação se configura a partir do currículo ativo, o qual é condicionado por um currículo escrito, nesse caso o da escola. Paralelamente, os cursos necessitam também articular os conflitos internos da área no que diz respeito à legitimidade da própria licenciatura frente à formação em outros espaços, como os cursos de bacharelado e espaços não formais de ensino.

O panorama geral da constituição dos currículos mostra um forte condicionamento e adaptação ao contexto econômico, contudo, o currículo deve ser compreendido como portador de uma possibilidade de emancipação:

Desse modo, na análise das políticas educacionais em geral, e das políticas curriculares, em particular, é preciso considerar que a escola não está, tão somente, à mercê dos interesses da economia ou do Estado, o que exige que as inter-relações entre essas diferentes instâncias (Estado, economia, escola) sejam consideradas a partir das inúmeras mediações que se interpõem entre elas. (SILVA, 2008, p. 32).

Nesse sentido, a exposição de como se constituem os currículos dos cursos de Licenciatura em Música, a ser realizada na próxima seção, analisa as consonâncias e dissonâncias entre as propostas, suas relações com as políticas educacionais e a articulação ao campo da prática docente, representada pelos egressos, professores atuantes nas escolas de Educação Básica.

3.2.1 As propostas curriculares dos cursos de Licenciatura em Música

Os cursos de Licenciatura em Música investigados apresentam particularidades em suas constituições e em seus históricos. Representam alguns dos principais municípios do Estado do Paraná e se localizam em regiões distintas, o que permite uma triangulação dos espaços onde estão localizados. EMBAP e FAP se encontram em Curitiba, na capital do Estado, cidade com ampla oferta cultural e com instituições de ensino de Música já consolidadas no Paraná, inclusive os cursos de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Paraná e da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, os quais não integraram a amostra. A UEM se encontra na região noroeste do Estado, na cidade de Maringá, relativamente afastada da capital. A UEPG se encontra na cidade de Ponta Grossa, a em torno

de 110km de distância de Curitiba. De modo a contextualizar os cursos e os currículos dos cursos investigados, inicialmente será apresentado um breve histórico de cada instituição.

A Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP) foi fundada no ano de 1948 e sua criação surgiu de um movimento de entidades ligadas às Artes no município de Curitiba. A instituição integra atualmente a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e tem como característica o oferecimento de cursos exclusivamente em áreas artísticas. Na Música, são oferecidos o Superior em Canto; Superior em Instrumento, Superior em Composição e Regência e a Licenciatura em Música. No campo das Artes Visuais são promovidos os cursos superiores de Pintura, de Gravura e de Escultura e a Licenciatura em Artes Visuais.

Na área da Música, a instituição promoveu seu primeiro curso com o objetivo de formar musicistas, contando com o ensino instrumental ministrado por professores autorizados pelo Ministério da Educação e Cultura e pela Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA).

O curso de Licenciatura em Música foi criado em 23 de agosto de 1967, tendo sido reconhecido em 5 de dezembro de 1973. O curso acompanhou as mudanças legais com relação ao ensino de Música e Arte promulgadas pela Lei nº 5692/71, tendo adequado seu currículo ao ensino da Educação Artística. Ainda assim, o histórico da instituição mostra que houve a preocupação em se manter a especificidade do ensino de Música, o que denota um esforço de resistência ao ensino polivalente instituído pela referida lei. A última reformulação curricular, datada de 2010, se organiza no regime seriado anual e busca “[...] seguir parâmetros que garantam uma sólida formação músico pedagógica, levando em consideração os princípios e o perfil da Instituição, a legislação vigente e as demandas sociais na área” (EMBAP, 2010, p. 20).

A Faculdade de Artes do Paraná (FAP) integra, assim como a EMBAP, a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e está localizada em Curitiba. A instituição oferece diversos cursos na área da Arte. Na modalidade bacharelado são oferecidos os seguintes cursos: Artes Cênicas, Dança, Cinema e Vídeo, Música Popular e Musicoterapia; e na modalidade licenciatura os cursos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

O curso de Licenciatura em Música da Faculdade de Artes do Paraná (FAP) tem suas origens no Conservatório Estadual de Canto Orfeônico, fundado em 1956, por meio da Lei Estadual nº 18, de 27 de março de 1956 (PARANÁ, 1967a). O curso oferecido pelo

Conservatório estava de acordo com a Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico (BRASIL, 1946b) e formava professores de Música a partir da proposta do Canto Orfeônico³⁴.

No ano de 1967, a instituição passou à condição de Faculdade, mais especificamente Faculdade de Educação Musical do Paraná, por meio da Lei Estadual nº 5.452, de 3 de janeiro de 1967 (PARANÁ, 1967b). De acordo com Gomes (2008), a mudança se apoiou também nas alterações ocorridas na legislação federal, que autorizou o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico a implantar o Curso de Educação Musical para formação de professores de educação musical.

A Faculdade teve como primeiro curso a Licenciatura em Música e “compreendia o Curso de Educação Artística de 1º. Grau, licenciatura curta, com a duração de dois anos e o curso de Licenciatura Plena em Educação Artística, com quatro anos de duração” (MOREIRA, 2006, p. 1261). O curso de Licenciatura em Música foi alterado em 1976, passando a ser chamado de Licenciatura em Educação Artística-Habilitação em Música, tendo sido reconhecido em 12 de abril de 1976, pelo Decreto nº 77.413 (GOMES, 2008).

Tais alterações no curso resultaram das proposições da Lei 5692/71, aspecto que também alterou o currículo da EMBAP. Com a aprovação da lei, as instituições de ensino superior precisaram modificar seus currículos para atender às novas condições das escolas. O trabalho com Música nas escolas, realizado por um professor com formação específica, foi substituído pela formação e consequente atuação polivalente, que envolvia, além da Educação Musical, também as Artes Cênicas, Artes Plásticas e Desenho.

O curso de Licenciatura em Educação Artística-Habilitação em Música perdurou até o ano de 2002, quando foi alterado, juntamente com os cursos de Artes Visuais e Teatro, passando a ser chamado de Licenciatura em Música e tendo início em 2003. As mudanças ocorreram por conta da já mencionada Resolução CNE/CP nº 1, de 2002, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e também para adequar o curso às mudanças na área da Arte propostas pela LDB nº 9394/94, que instituiu o ensino de arte, em oposição à Educação Artística da Lei nº 5692/71. De acordo com o projeto, foi necessário “que os antigos cursos de formação do profissional polivalente em Arte fossem reestruturados de forma a que se criassem cursos para a formação de profissionais especialistas em cada uma das modalidades artísticas” (FAP, 2012, p. 07).

³⁴ Para detalhamentos sobre o Canto Orfeônico, retomar o item 2.3 do Capítulo 2.

A instituição promoveu, no ano de 2008 e primeiro semestre de 2009, discussões internas a respeito dos Projetos Pedagógicos de todos os cursos, objetivando atualizar as propostas e adequá-las às Diretrizes Nacionais para a Graduação e os demais instrumentos legais que normatizam a LDB nº 9394/96 (FAP, 2012). Nesse sentido, o corpo docente do curso de Licenciatura em Música encaminhou pedido de adequação de seu Projeto Político Pedagógico, aprovado em 1º de março de 2010, pelo Parecer nº 131/2010, do Conselho Estadual de Educação (FAP, 2012). As alterações encaminhadas compõem o atual currículo do curso de Licenciatura em Música da FAP, o qual é organizado a partir do regime seriado anual.

O curso de Licenciatura em Música da UEM tem suas origens no Coral Universitário, criado em 1973, o que gerou a demanda por uma formação musical, levando à criação da Casa da Música. Esse órgão oferecia inicialmente cursos de extensão para a comunidade local, com enfoque no ensino de instrumentos musicais e teoria. As atividades da Casa da Música levaram à implantação do Curso Técnico em Música, no ano de 1994, com habilitações em Técnico em Instrumental/Canto e Técnico em Musicalização.

Paralelamente ao curso técnico foi criada, em 1996, a Escola de Música da UEM, a qual está em funcionamento até os dias atuais. O trabalho realizado pela Escola de Música culminou na implementação do curso de Graduação em Música da instituição, em 2001, ocorrida em decorrência de pesquisas que mostraram a carência de cursos superiores de Música na região. Atualmente a instituição oferece, além da Licenciatura em Educação Musical, curso em regime seriado anual, os cursos de Bacharelado em Canto, Bacharelado em Composição, Bacharelado em Regência Coral e Bacharelado em Instrumento, com habilitações em Piano, Violão, Flauta Transversal, Violino, Viola e Violoncelo.

O curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa teve seu projeto aprovado no ano de 2002, iniciando em 2003, por meio da Resolução Univ. nº 26, de 16 de setembro de 2002, consoante ao Parecer n. 060/2002 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, exarado pela Câmara de Graduação da instituição.

Sua criação se justifica a partir das demandas por professores de Arte na região dos Campos Gerais (SUBTIL, 2009; SUBTIL, 2011b e SUBTIL, 2015), as quais foram levantadas por meio de pesquisa realizada pelo Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da universidade, em conjunto com a Assessoria de Artes do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa. A investigação consultou 399 escolas dos 11 municípios da região, comprovando a necessidade de abertura de cursos em ao menos duas áreas específicas, sendo elas Música e Artes Visuais.

De acordo com o projeto pedagógico da época (UEPG, 2002, p. 05): “a rede de ensino conta com pouquíssimos profissionais habilitados nesta área, o que vem ocasionando a improvisação de docentes e prejudicando a qualidade do ensino”. Desse modo, a criação do curso veio suprir uma demanda regional de professores na área, aspecto também presente a nível nacional. Importa ressaltar que juntamente com o curso de Música também foi criado o curso de Artes Visuais, à época com a nomenclatura Licenciatura em Artes, com Ênfase em Artes Visuais, atualmente Licenciatura em Artes Visuais.

A primeira nomenclatura foi Licenciatura em Artes, com ênfase em Música, porém, no ano de 2004, o curso passou a ser chamado de Licenciatura em Música, por intermédio da Resolução Univ. nº 33, de 12 de dezembro de 2003³⁵. O ofício que solicitava a modificação afirmava que a denominação criava um problema epistemológico que contrariava as discussões nacionais a respeito da formação de professores nas quatro áreas artísticas, as quais buscavam avançar na especificidade da formação, objetivando superar o modelo generalista e polivalente.

A proposta do primeiro projeto do curso trazia uma articulação entre a Música e as outras três áreas artísticas (Artes Visuais, Teatro e Dança), no sentido de “contribuir para uma formação mais abrangente que pudesse atender às especificidades do campo da Música e dialogar com o campo mais amplo da Arte sem incorrer na prática polivalente do professor” (PEREIRA, Marcus, 2013, p. 55). O projeto não indicava, portanto, uma formação polivalente. De acordo com o ofício nº 8, de 16 de setembro de 2003 (UEPG, 2003, p. 2), não se tratava de “formar professores em ‘artes’ mas licenciados em Música e licenciados em Artes Visuais com uma visão mais aprofundada do fazer artístico e das concepções que norteiam a filosofia da Arte”.

A mudança de nomenclatura anteriormente mencionada não alterou a proposta curricular do curso, mantendo o projeto de articulação ampla entre as áreas artísticas. O currículo se manteve até o ano de 2008, quando foi elaborada nova proposta, atualmente em vigor³⁶, e que será objeto de estudo mais aprofundado da pesquisa.

A reformulação do currículo da UEPG, entre os anos de 2007 e 2008, foi realizada em decorrência do reconhecimento do curso pelo MEC e visava adequá-lo à Resolução nº 2, de 08 de março de 2004 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior, que aprovava as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Música. O

³⁵ O curso de Artes Visuais também teve sua nomenclatura modificada pela mesma resolução, passando a ser chamado de Licenciatura em Artes Visuais.

³⁶ O currículo propõe o regime seriado anual.

documento previa a formação específica em uma das quatro áreas artísticas, conforme expresso no parágrafo 2º, do Art. 2º: “Os Projetos Pedagógicos do curso de graduação em Música poderão admitir modalidades e linhas de formação específica” (BRASIL, 2004). A reformulação também buscou acompanhar as discussões e proposições da área da Música e Educação Musical, representada principalmente pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), assim como avançar em aspectos levantados pelas pesquisas em Música na área considerados problemáticos na formação, tais como a vinculação dos cursos ao modelo conservatorial e o distanciamento entre o Ensino Superior e a Educação Básica (UEPG, 2008).

O histórico apresentado mostra que os cursos da FAP e EMBAP percorreram algumas das principais políticas brasileiras para o ensino e formação de professores na área de Arte e Música do século XX, em especial o Canto Orfeônico e a Lei 5692/71. A UEM decorre de experiências da década de 1970, mas com um caráter de extensão universitária. A UEPG é o curso mais recente, tendo sido criado com base nos fundamentos das DCN para a formação de professores de 2002 (BRASIL, 2002). Esse panorama possibilita analisar as atuais propostas curriculares considerando também possíveis reflexos dos modelos de formação pelos quais os cursos passaram ao longo de sua história. Todas as instituições preveem o ingresso nos cursos por meio do Teste de Habilidade Específica (THE). A avaliação é composta por uma prova teórica, com elementos teóricos e de percepção musical, e uma prova prática de instrumento.

A análise dos projetos curriculares das quatro instituições investigadas (EMBAP, FAP, UEM e UEPG) foi organizada a partir dos documentos que fundamentaram a elaboração das atuais propostas, mais especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Música (BRASIL, 2004).

As DCN para a formação de professores organizam os fundamentos gerais referentes principalmente aos aspectos de ordem didático-pedagógica e de articulação ao campo da educação e escola. As DCN para o curso de Graduação em Música apresentam as especificidades da formação na área da Música e preveem em seu Art. 5º os seguintes tópicos de estudos:

Art. 5º O curso de graduação em Música deve assegurar o perfil do profissional desejado, a partir dos seguintes tópicos de estudos ou de conteúdos interligados:

I - conteúdos Básicos: estudos relacionados com a Cultura e as Artes, envolvendo também as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Antropologia e Psicopedagogia;

II - conteúdos Específicos: estudos que particularizam e dão consistência à área de Música, abrangendo os relacionados com o Conhecimento Instrumental, Composicional, Estético e de Regência;

III - conteúdos Teórico-Práticos: estudos que permitam a integração teoria/prática relacionada com o exercício da arte musical e do desempenho profissional, incluindo também Estágio Curricular Supervisionado, Prática de Ensino, Iniciação Científica e utilização de novas Tecnologias. (BRASIL, 2004).

Desse modo, foi elaborada uma síntese das orientações previstas em ambos os documentos, a qual resultou em cinco dimensões formativas: Conhecimentos teórico-musicais; Conhecimentos pedagógicos; Prática musical; Estágio; Pesquisa e Extensão. Importa destacar que os projetos apresentam detalhamentos em níveis diversos para cada dimensão formativa investigada. Desse modo, procurou-se destacar tais aspectos ao longo da análise³⁷, realizada a partir do movimento entre os dispositivos legais e a realidade do currículo como se apresentam no momento nas instituições formadoras. Importa destacar que todos os projetos pedagógicos foram elaborados a partir das DCN para formação de professores de 2002, ainda que atualmente se encontre em vigor o documento publicado em 2015 (BRASIL, 2015), o qual irá gerar novas reformulações nos projetos dos cursos investigados.

A primeira dimensão formativa trata dos **CONHECIMENTOS TEÓRICO-MUSICAIS**. Considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (BRASIL, 2002), tais conhecimentos estão previstos no Art. 6º, parágrafo 2º, o qual afirma que as diversas competências (conceito empregado como norteador do documento no que diz respeito à formação de professores) a serem consideradas na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação de docentes, “deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.”.

A especificidade da área de conhecimento no caso da Música está prevista na redação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (BRASIL, 2004) em seu Art. 5º, parágrafo 2º, que versa: “conteúdos Específicos: estudos que particularizam e dão consistência à área de Música, abrangendo os relacionados com o Conhecimento Instrumental, Composicional, Estético e de Regência”.

³⁷ Algumas instituições apresentam informações bastante objetivas e sintéticas com relação a determinadas dimensões, se resumindo na ampla maioria das vezes na listagem de disciplinas. Assim, cabe ressaltar que o aprofundamento das discussões sobre cada instituição decorre das informações disponibilizadas em cada projeto político pedagógico analisado.

Não obstante os condicionamentos políticos, especialmente por meio das referidas diretrizes, as definições curriculares no campo específico das Licenciaturas em Música também se organizam a partir de uma matriz fundamentada no conceito de *habitus* conservatorial, conforme mostra Pereira (2012) e Pereira, Marcus (2013). As disciplinas de caráter musical são orientadas a partir do desenvolvimento histórico observado nos conservatórios e se refletem atualmente nos currículos das licenciaturas. De acordo com o autor,

A noção de *habitus* explica a uniformidade observada na distribuição do conhecimento musical em disciplinas como Percepção, Harmonia, Contraponto, Análise, Prática Musical (Vocal e Instrumental), História da Música, entre outros, apesar de não haver nenhuma prescrição destas disciplinas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música (2004). (PEREIRA, Marcus, 2013, p. 6).

Cada instituição, ainda que apresente particularidades com relação à formação musical, mostra similaridades, condicionadas por essa matriz desenvolvida por meio do *habitus* conservatorial. A EMBAP apresenta a concentração da área específica de Música no “Núcleo de Formação em Música”, composto de disciplinas como Arranjo, Análise e Percepção Musical, Contraponto, Harmonia, História da Música, Coral e aulas de instrumento.

No caso da FAP, os estudos específicos da área musical estão previstos no chamado “Núcleo Específico Obrigatório”, que abrange o Conhecimento Instrumental, Composicional e de Regência, assim como conteúdos que possibilitam a integração da teoria e prática na criação e investigação. Também abrange o desenvolvimento da sensibilidade estético-musical.

Na UEM as disciplinas estão previstas tanto no chamado “Tronco comum”, o qual é previsto em todas as habilitações na área musical³⁸ oferecidas na instituição, quanto em eixo específico, sendo que é observada ênfase de disciplinas de caráter teórico-musical no “Tronco Comum”. As disciplinas que compõem essa dimensão formativa são: História Geral da Música, Percepção Musical, Prática de conjunto, Canto Coral, Contraponto, Fundamentos Básicos da Música, Harmonia Tonal, Análise Musical, Instrumento Harmônico, Prática Vocal, Introdução à Regência e Laboratório de Tecnologia Musical.

O curso da UEPG prevê os conhecimentos teórico-musicais a partir do eixo “Práticas e Produções Artísticas”. As disciplinas que compõem o eixo são organizadas em três

³⁸ A UEM oferece atualmente, além do curso de Licenciatura em Música, os Bacharelados em Canto, Composição, Regência Coral e Instrumento (piano, violão, flauta-transversal, violino, viola e violoncelo).

categorias, pré-definidas para a elaboração de todos os projetos curriculares da instituição, que são: Formação básica geral, composta por Teoria e Percepção Musical I e II e Música e Tecnologia; Formação específica profissional, na qual figuram Harmonia e Arranjo, Análise Musical e Práticas Instrumentais em Grupo I a IV; e Diversificação ou aprofundamento, onde é prevista a disciplina de Contraponto.

Diferentemente dos outros currículos, a instituição apresenta um aprofundamento no que diz respeito à justificativa e fundamentação de cada eixo formativo. No caso de “Práticas e Produções Artísticas”, o eixo se baseia no modelo C(L)A(S)P, idealizado pelo educador musical inglês Keith Swanwick. No modelo, o autor propõe atividades de composição “C”, apreciação “A” e performance “P”, juntamente com atividades consideradas periféricas, intituladas *Skill acquisition* “S” (que podem ser traduzidas para aquisição de habilidades) e *literature studies* “L” (estudos da literatura) (FRANÇA; SWANWICK, 2002).

No documento a proposta foi traduzida para (T)EC(L)A, mesmo havendo controvérsias quanto à reapropriação do conceito para o português, ao alterar a ordem do processo e o sentido da aplicação do modelo original em inglês. A tradução retira a composição do início da sigla, a substituindo pela técnica (equivalente ao “S”, de *Skill acquisition* do modelo original em inglês), o que modifica o sentido proposto pelo modelo inicial (FRANÇA; SWANWICK, 2002).

De acordo com o projeto, as disciplinas que compõem o eixo foram organizadas no sentido de fundamentar as vivências práticas dos alunos, envolvendo as atividades de execução, apreciação e composição musical, conforme previstas no modelo C(L)A(S)P, assim como “no conhecimento técnico do instrumento e/ou voz específicos e da literatura musical (História, metodologia de ensino etc.)” (UEPG, 2008, p. 12). O objetivo do eixo é desenvolver competências e habilidades no campo da prática instrumental e de seu ensino, seja em contextos formais ou informais, articulando discussões sobre processos educativos e metodologias de ensino instrumental (UEPG, 2008).

Importa destacar que a UEPG menciona nesse eixo a abordagem de outras linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança e Teatro), o que remonta à proposta do projeto curricular anterior, do ano de 2003. De acordo com o projeto, considera-se necessário que tais linguagens sejam tratadas na formação do educador musical, mais especificamente na 4ª série, disciplina de Práticas Instrumentais em Grupo IV, que compõe a vivência “Prática musical diversificada em grupo IV”, sendo que os elementos a serem abordados ficariam a critério dos docentes.

De acordo com o documento, o objetivo da abordagem de outras linguagens da Arte não é o de uma formação polivalente, mas sim no sentido de que “o futuro educador musical perceba como alguns dos elementos das linguagens mencionadas podem ser organizados e utilizados de modo vinculado no fazer musical” (UEPG, 2008, p. 14). Não fica claro, porém, em que sentido tal articulação é proposta no âmbito da prática pedagógico-musical do licenciado.

A menção a uma articulação dessa natureza não retira ou reduz a especificidade da formação em Música proposta no curso. No entanto, a análise dos dados coletados junto aos egressos mostra que tais articulações indicadas nessa versão do currículo, atualmente vigente na instituição, não parecem estar sendo realizadas com o devido aprofundamento, tendo em vista que nenhum professor oriundo desse currículo aponta tais tangenciamentos. Esse aspecto fica evidente somente nos dados coletados junto aos professores formados no primeiro currículo do curso, de 2003.

É observado grande enfoque na afirmação da área de educação musical, mas são geradas dúvidas quanto aos efeitos do projeto na formação para a atuação do licenciado na disciplina de Arte na Educação Básica. O documento afirma que “os cursos de Licenciatura em Música buscam pela construção da identidade do educador musical a qual necessita estar desvinculada das demais subáreas da Música e das outras áreas artísticas devido à sua especificidade” (UEPG, 2008, p. 7). A colocação faz sentido quando busca a valorização do educador musical, mas tal especificidade parece se afastar da realidade de atuação de parte dos egressos.

Os **CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS** são a segunda dimensão formativa analisada nos currículos e se destacam como um dos aspectos que diferenciam a formação de professores de Música da formação do músico bacharel. Nas DCN do curso de graduação em Música (BRASIL, 2004) a dimensão pedagógica não é contemplada, apontando em seu Art. 12 as orientações a esse respeito para a regulamentação própria, no caso as DCN para formação de professores (BRASIL, 2002).

Não há, portanto, uma regulamentação específica para a licenciatura em Música, assim como para nenhuma outra área de formação de professores. Todos os cursos seguem uma normatização única para a área pedagógica. Contudo, cabe ressaltar que esse aspecto evidencia maior autonomia por parte das instituições de ensino superior no que diz respeito à elaboração e operacionalização de seus projetos para os cursos de graduação. Nessa perspectiva, quando a autonomia dos cursos e o conceito fundante das competências se articulam à relação intrínseca entre as referidas diretrizes e o objetivo da formação para suprir

as demandas do mercado, os cursos de formação necessitam ser interpretados como “pontos de resistência” (MARON NETO, 2012, p. 94), no sentido de possibilitarem uma mudança da lógica do conceito de formação de professores.

As DCNs para formação de professores (BRASIL, 2002), em seu Art. 6º, inciso IV, preveem “[...] competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico” e no Parecer CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001) essa modalidade de conhecimento se refere a uma série de concepções relacionadas à docência, as quais envolvem o currículo, transposição didática, planejamento, gestão de classe, avaliação, relação professor aluno, entre outras.

A compreensão do âmbito pedagógico na formação parte do princípio de que

A Pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Ela visa o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação. (LIBÂNEO, 2001, p. 10).

Todos os elementos de ordem pedagógica existentes nas propostas curriculares dos cursos de formação de professores são interpretados – na presente pesquisa – como prática social e para além de noções de ordem meramente técnica e utilitária, focadas somente em aspectos metodológicos que objetivam a resolução de problemas imediatos da atividade docente.

Os conhecimentos pedagógicos apresentam a especificidade de transitarem entre o universal da formação didático-pedagógica e o particular da Pedagogia no campo da Educação Musical. Desse modo, a presença dessa dimensão formativa é observada em mais de um eixo, tronco ou núcleo, conforme os projetos pedagógicos mostram.

A EMBAP apresenta os conhecimentos pedagógicos no “Núcleo de Fundamentação Pedagógica” e também no “Núcleo de Educação Musical”. O primeiro apresenta caráter pedagógico geral e contempla disciplinas como Antropologia Cultural, Didática Geral, Fundamentos de Prática Corporal Aplicada I, Metodologia da Pesquisa Científica, Psicologia da Educação I, Teoria da Arte Educação, Língua Brasileira de Sinais: Libras e História da África e Cultura afro-brasileira e indígena. O Núcleo de Educação Musical apresenta enfoque em disciplinas voltadas à especificidade da docência em Música, tais como Metodologia do Ensino da Música, Oficina de Produção Músico-pedagógica e Prática de Ensino. A instituição apresenta, ainda, disciplinas optativas no campo pedagógico, como Prática Pedagógica do

Instrumento, Prática do Ensino Instrumental e Psicologia da Educação II (a qual é um complemento à disciplina obrigatória Psicologia da Educação I).

Na FAP a dimensão pedagógica da formação é prevista no Núcleo Pedagógico Obrigatório, composto por “disciplinas voltadas à docência e seus referenciais teóricos” (FAP, 2012, p. 18). O núcleo permite a “[...] integração teórico prática relacionada com o exercício da arte musical, e do desempenho profissional, incluindo também Estágio Curricular Supervisionado, Prática de Ensino, Iniciação Científica e utilização de novas tecnologias” (FAP, 2012, p. 18). As disciplinas que compõem o eixo são: Didática Geral, Psicologia da Educação, Fundamentos da Educação Musical, Didática da Música, Seminário em educação musical: tópicos, Música Popular Brasileira na Educação, Linguagem, literatura e educação musical, Organizações educacionais contemporâneas, Recursos Tecnológicos em Educação Musical.

No caso da UEM, os conhecimentos de ordem pedagógica se encontram em um núcleo específico, que se refere às disciplinas exclusivas do curso de Licenciatura em Música. Dentre as disciplinas previstas para o campo pedagógico estão Psicologia da Educação, Fundamentos da Educação, Educação Musical, Políticas Públicas e Gestão Educacional e Didática. O núcleo específico do curso também prevê disciplinas de prática musical.

Na UEPG a dimensão pedagógica é contemplada no eixo intitulado “Reflexivo-Pedagógico”. De modo geral, o eixo tem como principal objetivo desenvolver, de acordo com o projeto, o senso crítico e reflexivo, envolvendo as diferentes áreas do conhecimento que se relacionam com a prática pedagógico-musical. As disciplinas que integram o eixo dizem respeito não apenas ao campo didático pedagógico, mas também histórico e metodológico, sendo que as especificamente pedagógicas são Didática, Psicologia da Educação, Fundamentos e Sociologia da Educação; Políticas Públicas e Educacionais no Brasil, Reflexão Pedagógica³⁹, Metodologia do Ensino da Música, Educação Musical e Currículo e Prática Pedagógica.

A **PRÁTICA MUSICAL** se constitui como o principal elemento que distingue a formação no curso de Licenciatura em Música. Essa dimensão se faz presente antes mesmo do ingresso no curso, por meio da pré-formação musical⁴⁰, tendo em vista que todos os alunos que ingressam no curso vivenciam, em maior ou menor grau, experiências de prática musical.

³⁹ Disciplina que engloba temáticas variadas, tais como Ética, Cidadania, Educação Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos, Drogas.

⁴⁰ A pré-formação musical é mais amplamente discutida na seção 4.2.1, do capítulo 4.

A prática musical é compreendida a partir do sentido geral de criação artística, concebida no nível da práxis criadora. Esse pressuposto considera que a Arte enquanto práxis “[...] supõe uma elevação da atividade da consciência e que sua materialização requer a íntima relação do interior com o exterior, do subjetivo com o objetivo” (VÁZQUEZ, 1977, p. 257).

No campo específico da educação musical, um de seus fundamentos “[...] celebra a primazia do fazer musical ativo através das modalidades de composição, apreciação e performance” (FRANÇA, 2006, p. 71). Esses aspectos compõem diferentes enfoques da prática musical e cada um mobiliza conhecimentos específicos, mas interligados, para a produção musical.

A composição musical, quando discutida na educação musical, é compreendida enquanto processo e produto (FRANÇA; SWANWICK, 2002) que permite ampliar o conhecimento relativo ao funcionamento de todos os aspectos inerentes à Música, independentemente da complexidade da obra criada, colocando os indivíduos em contato direto com a criação musical.

A apreciação se constitui no elemento mais próximo da realidade musical cotidiana, em especial dos alunos das escolas. Ainda que possua um caráter aparentemente passivo, a apreciação musical possibilita identificar e sistematizar os elementos sonoros empregados nos processos de composição e de performance. A carência de estrutura material para a Educação Musical presente nas escolas de Educação Básica, especialmente as públicas, denota à apreciação musical uma importância ainda maior, pois em muitos casos acaba sendo o principal recurso para a atividade musical, ainda que exista a possibilidade de emprego de materiais alternativos e do próprio corpo como instrumento.

Por meio da performance, a prática musical mobiliza elementos musicais e extramusicais. Essa dimensão da prática reserva uma relação direta com elementos tradicionais do ensino de Música, especialmente no que diz respeito à herança conservatorial da execução musical e da formação (JARDIM, 2008; PEREIRA, 2012). Características dessa natureza denotam à performance um caráter técnico, de virtuosismo instrumental e na maioria das vezes fechado em gêneros e estilos da tradição da Música ocidental. Contudo, a performance na Educação Musical se caracteriza pela expressão sonora que permite a exploração dos elementos musicais, podendo estar presente desde as mais simples manifestações que envolvam a organização do som de forma consciente.

A prática musical pode ser interpretada como o elemento mediador entre os conhecimentos teórico-musicais e pedagógicos. Na particularidade da formação de professores para a área, a prática musical não tem como principal objetivo desenvolver a

técnica e performance de alto nível, mas promover experiências que a integrem às demais dimensões da prática – composição e apreciação – de forma a desenvolver ferramentas para o ensino de Música, em um sentido que engloba o instrumento musical e vocal como recurso pedagógico. Nesse sentido, denota uma proposta de educação musical com “[...] natureza e objetivos diferentes do ensino musical especializado, no qual, geralmente, a performance instrumental é tida como a referência de realização musical” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 9).

As DCN para formação de professores atribuem o sentido da prática não apenas à dimensão pedagógica, mas a todos os aspectos que compõem o curso. Em seu Art. 12, parágrafo 3º é possível observar que as práticas são previstas “No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática” (BRASIL, 2002).

Pela natureza intrínseca da prática musical nos cursos, ela se encontra presente nas mais variadas disciplinas, compondo um quadro bastante similar em todas as instituições e contemplando articuladamente ou em alguns casos isoladamente os elementos de composição, apreciação e performance. De modo geral, a composição é incentivada em disciplinas de Prática Instrumental em Grupo e de Instrumento, adquirindo um sentido que se articula à performance. Também é possibilitada por meio de disciplinas de caráter teórico, como Harmonia, Contraponto e Arranjo.

A apreciação é observada na disciplina de Percepção Musical, mas em geral a partir de um enfoque técnico para identificação de intervalos, escalas e acordes. História da Música, Harmonia e Contraponto também possibilitam oportunidades de apreciação musical. A metodologia de trabalho empregada nessas disciplinas pode avançar no sentido de uma apreciação ativa, que objetive a identificação e contextualização histórica e estilística das obras ou se limitar a uma apreciação focada na observação de características puramente técnicas. A performance é observada em disciplinas como Canto Coral e Música em Conjunto, assim como nas específicas de instrumento.

Ainda que em geral a prática musical apresente um quadro bastante similar entre os cursos, são observadas particularidades no que diz respeito à ampliação de possibilidades dessa dimensão formativa, em especial nos currículos da EMBAP e UEM. A EMBAP propõe a disciplina de Prática Artística, que permite a participação e audição em recitais, palestras e debates, aspecto que amplia o repertório de práticas musicais dos alunos para além da esfera específica do(s) instrumento(s) de estudo e dos gêneros e estilos comumente apreciados. A UEM, por sua vez, oferece a disciplina de Laboratório de Produção Sonora Digital, que

permite a prática musical em suas variadas dimensões a partir do emprego de recursos tecnológicos.

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO é a dimensão considerada como o principal momento de articulação entre a teoria e prática na formação, visto que proporciona o acesso sistematizado e prolongado ao campo de atuação pedagógico musical do licenciado em Música. O conceito geral de Estágio é compreendido a partir da Lei 11.788/2008, em seu Art. 1º, que versa:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008b).

A referida lei ainda prevê, no parágrafo 2º do Art. 1º, que “o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008b). A especificidade do Estágio para os cursos de Licenciatura está presente nas DCN para a formação de professores, as quais definem essa dimensão em seu Art. 13, parágrafo 3º:

O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. (BRASIL, 2002).

As definições de Estágio presentes nas legislações apresentam um caráter voltado à técnica e à instrumentalização para resolução de problemas da prática. As limitações dessa perspectiva se situam na dicotomia presente entre os aspectos teóricos e práticos durante a formação. O Estágio é comumente interpretado como o componente prático da dimensão pedagógica da licenciatura e o responsável por apresentar ao aluno a realidade com a qual irá se deparar após a conclusão do curso. Contudo, o Estágio se constitui como “atividade teórica, preparadora à práxis transformadora do futuro professor” (PIMENTA, 2011, p. 183). Enquanto componente do currículo dos cursos de formação, o Estágio prepara para o exercício da profissão e “essa preparação é uma atividade teórica, ou seja, atividade cognoscitiva (conhecer) e teleológica (estabelecer finalidades, antecipar idealmente uma realidade que ainda não existe e que se quer que exista)” (PIMENTA, 2011, p. 183).

O ato teleológico demanda o conhecimento da realidade existente, a qual é promovida pela atividade do Estágio, contudo, por se constituir enquanto resultado dos condicionamentos histórico-sociais, a realidade não se aplica nela mesma. É a partir desse sentido que se torna possível esclarecer os motivos que levam a interpretações que criticam o Estágio e o interpretam como uma falsa representação da realidade. Enquanto atividade teórica, o Estágio não tem a função e, principalmente, a possibilidade de reproduzir o campo de atuação do professor, mas “possibilita conhecer a realidade objetiva (a prática objetiva), tomando-se essa realidade como objeto de conhecimento, como referência, para, a seguir, estabelecer-se idealmente a realidade que se quer” (PIMENTA, 2011, p. 183).

Todas as instituições preveem o Estágio tendo como enfoque o campo da Educação Básica. No geral, as atividades são realizadas a partir da observação e intervenção na disciplina de Arte, assim como em outras modalidades de trabalho na área, tais como os Projetos de Música. Também é possibilitada a visita supervisionada a escolas, conservatórios, orquestras e outros espaços de ensino de Música, como pode ser observado nas propostas da UEM, EMBAP e FAP. No caso da UEPG, o projeto do curso restringe o espaço de trabalho no Estágio apenas à Educação Básica, por meio da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Considerando que o projeto apresenta as ementas dos dois anos de Estágio Supervisionado, sua apreciação não localizou nenhuma menção a outros espaços, como educação especial, escolas específicas de ensino musical, como conservatórios, ou espaços não formais como ONGs e Igrejas, conforme é previsto, inclusive, nos campos de atuação do projeto. A possibilidade de discussão e aproximação a esses espaços é possibilitada, contudo, em disciplinas como Prática Pedagógica e Metodologias do Ensino da Música.

A **PESQUISA**, de acordo com Art. 3º das DCN para formação de professores, tem o enfoque “[...] no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (BRASIL, 2002). Na especificidade das DCN para o curso de graduação em Música, a pesquisa é interpretada como um prolongamento das atividades de ensino, estando atrelada à iniciação científica, além de visar a criação, compreensão e difusão da cultura (BRASIL, 2004).

O sentido da pesquisa para a formação de professores de Música parte da premissa de que todo empreendimento de investigação é um modo de retroalimentar as práticas. Os projetos dos cursos mostram que a pesquisa está prevista no currículo a partir de duas modalidades principais. Um delas diz respeito às disciplinas que congregam diretamente os elementos de pesquisa, tais como a Metodologia da Pesquisa e o Trabalho de Conclusão de

Curso (TCC). Ambas possuem caráter introdutório e em certa medida enfocam aspectos técnicos da pesquisa, havendo a vantagem de envolver todos os acadêmicos, tendo em vista o caráter obrigatório em todos os currículos.

Ainda no campo das disciplinas, a Pesquisa é prevista como meio de tangenciamento e aprofundamento dos conhecimentos do curso, sendo contemplada em disciplinas pedagógicas e teórico-musicais. Esse aspecto geralmente é tomado como um incentivo para que os acadêmicos utilizem os conteúdos das disciplinas como meio de fomentar o desenvolvimento de temáticas de pesquisa que posteriormente podem se tornar projetos nas disciplinas de Metodologia e no Trabalho de Conclusão de Curso.

A outra modalidade de pesquisa possível ultrapassa o campo das disciplinas, englobando projetos elaborados principalmente por meio de Programas de Iniciação Científica. Essas propostas possuem caráter seletivo, pois não envolvem todos os alunos dos cursos. A organização se desenvolve a partir de projetos ligados a linhas de pesquisa de docentes do curso, com possibilidade de concessão de bolsas de estudos ou por meio de participação voluntária. As iniciativas dessa natureza também resultam em eventos promovidos pelos cursos, com o objetivo de socialização dos resultados das investigações.

A perspectiva da pesquisa nos cursos possibilita observar sua presença em uma dimensão estrita, voltada aos fundamentos teórico-científicos da área, expressos principalmente pela metodologia da pesquisa, e em uma dimensão ampla enquanto postura de inquietação frente a questionamentos da realidade de formação.

A **EXTENSÃO** é considerada a dimensão formativa que proporciona a articulação entre o conhecimento produzido na academia e sua disseminação e reinterpretação na sociedade. Ao considerar que todas as instituições investigadas são públicas, a extensão tem uma atribuição ainda mais importante. Pela própria natureza social da Música, a extensão universitária possibilita desenvolver o diálogo entre as manifestações e fruições musicais do cotidiano e aquelas desenvolvidas nos cursos de licenciatura em Música, promovendo, assim, uma ponte entre o senso comum e o conhecimento científico produzido na academia. A extensão universitária reflete as contradições da sociedade em sua atual fase do capitalismo. Nesse sentido, é considerada como:

Um trabalho coparticipado que traz consigo as tensões de seus próprios componentes em ação e da própria realidade objetiva. Um trabalho com o qual se buscam objetos de pesquisa para a realização da construção do conhecimento novo ou novas reformulações das verdades existentes. (MELO NETO, 2002, p. 19).

As propostas previstas nos projetos das instituições envolvem duas modalidades principais, com objetivos e temáticas diversas. Os eventos se caracterizam pelas apresentações musicais, oficinas e palestras. Com caráter prolongado ou mesmo permanente, existem cursos de média e longa duração e mesmo projetos permanentes de Extensão. A musicalização infantil e Canto Coral são duas modalidades recorrentes. Outra modalidade contemplada pela Extensão é a dos Cursos preparatórios para ingresso nas licenciaturas em Música. Tendo em vista a inexistência de ensino formal de teoria musical e prática musical nas escolas de Educação Básica, requisito básico exigido nos Testes de Habilidade Específica para ingresso nas instituições, as licenciaturas têm a possibilidade de proporcionar projetos dessa natureza.

Importa destacar que todos os cursos oferecem a ampliação da formação por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES. O PIBID se configura como um programa de valorização da formação docente, sendo composto de atividades que aliam o ensino, a pesquisa e a extensão. A integração teórico-prática e a inserção na realidade escolar proporcionada pelo programa têm apresentado resultados muito positivos na formação de professores. Contudo, vale ressaltar que o programa não possibilita o ingresso de todos os acadêmicos, tendo, portanto, caráter seletivo.

De modo geral, as propostas curriculares dos cursos mostram que seus objetivos abarcam uma série de elementos essenciais à formação do professor de modo geral e do professor de Música em particular. O enfoque é no professor de Música e não no músico professor (JARDIM, 2008). Os textos remetem a aspectos de autonomia na atuação prática e de pesquisa e salientam a necessidade da formação continuada, o que deixa claro o papel de formação inicial do curso.

Tratam também da necessidade do conhecimento musical específico, por meio do domínio do manejo de instrumentos musicais, mas no sentido de seu uso didático-pedagógico e não performático e técnico, os quais possibilitam atividades de composição, execução e apreciação musical. Os objetivos dos cursos apresentam também, em geral, uma visão de formação crítica, não encerrando a formação nas especificidades da técnica musical e pedagógica. Contudo, vale destacar que tais aspectos são observados em diferentes graus de aprofundamento nas propostas analisadas, além de haver imprecisões quanto à interpretação de certos conceitos teóricos, como no caso da reflexão e crítica.

É possível afirmar que há certo esforço em avançar em relação aos preceitos conservatoriais que predominam nos cursos de licenciatura em Música no Brasil, principalmente quando afirmam a necessidade de incorporação da Música popular, incluindo a midiática e folclórica, em disciplinas específicas da área musical, como Harmonia,

Contraponto, Análise Musical, entre outras. Todavia, tais disciplinas são marcadas por um enfoque bastante tradicional, dando ênfase e muitas vezes exclusividade às manifestações musicais eruditas.

Tendo em vista a análise dos currículos frente ao campo mais amplo da Arte, é possível observar que as propostas apresentam articulações com a área em sua universalidade, ainda que sejam bastante reduzidas. A EMBAP, ao promover a disciplina de “Teoria da Arte Educação” propõe o estudo de fundamentos da arte-educação, ainda que a ênfase seja na área da Música. A proposta busca ampliar o campo da Música, a considerando parte da Arte, enquanto objeto de conhecimento, linguagem e criação, além de propor discussões sobre a função social e estética da Arte. Também menciona o “Musical acadêmico como espaço para uma abordagem interdisciplinar em arte-educação e para a construção do conhecimento em Música em múltiplos contextos educacionais e socioculturais” (EMBAP, 2010, p. 37-38). Ainda que não apresente um detalhamento⁴¹ com relação a fundamentos teóricos e conceitos empregados na compreensão da Arte em geral, principalmente para elucidar qual exatamente é o conceito de Arte-educação proposto, a disciplina é considerada como um aspecto bastante positivo na formação do curso.

A FAP, por sua vez, menciona a Arte no Núcleo Reflexivo Obrigatório, o qual propõe estudos realizados com a Cultura e as Artes, além de envolver também as Ciências Humanas e Sociais que ampliam e fundamentam a compreensão do homem científico e cultural. Ainda que não seja possível avaliar em profundidade, o que demandaria uma análise dos projetos anteriores das instituições, o fato dos currículos da EMBAP e FAP apresentarem articulações com o campo mais amplo da Arte pode ser decorrente da constituição histórica dos cursos, refletindo as experiências curriculares da Educação Artística. Cabe ressaltar, contudo, que as proposições atuais dos cursos não apresentam semelhanças com esse quesito, principalmente no que diz respeito a uma interpretação polivalente da formação.

A UEM abre possibilidades de diálogo ao afirmar que valoriza, no campo das Artes, as “particularidades individuais”, permitindo que o “[...] acadêmico participe de projetos culturais variados e curse disciplinas complementares e Atividades Acadêmicas Complementares na área da Música ou em outras áreas afins [...]”. (UEM, 2007, p. 15).

Na UEPG, o eixo “Práticas e Produções Artísticas” propõe a abordagem de outras linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança e Teatro), o que remonta à proposta do projeto curricular anterior (2003). De acordo com o projeto, considera-se necessário que tais

⁴¹ O documento não apresenta uma listagem com os programas das disciplinas.

linguagens sejam tratadas na formação do educador musical, mais especificamente na 4ª série, disciplina de Práticas Instrumentais em Grupo IV, na vivência “Prática musical diversificada em grupo IV”, sendo que os elementos a serem abordados ficariam a critério dos docentes. Cabe destacar que a presença, ainda que reduzida, de articulações com outras áreas da Arte se torna contraditória com parte do projeto da instituição, conforme foi observado anteriormente, quando a proposta cita que a formação da identidade do educador musical deve estar desvinculada das outras áreas artísticas (UEPG, 2008).

No geral os currículos carecem de fundamentos teóricos, metodológicos e epistemológicos que possam auxiliar em uma compreensão mais aprofundada dos conceitos de formação e ensino de Música. Somente a UEPG apresenta um detalhamento a esse respeito, ao propor a concepção da Pedagogia Crítica de Paulo Freire e da teoria curricular crítica de Henry Giroux.

Cabe destacar que a UEPG propõe a formação de um professor prático-reflexivo, por meio dos fundamentos de Donald Schön, utilizando também o termo crítico reflexivo. Em certa medida esse aspecto é apropriado por todas as instituições, contudo, o fato da referida instituição detalhar esse fundamento permite tecer considerações a respeito.

É observado um conflito epistemológico na proposta, tendo em vista que são empregados conceitos que em essência são contraditórios. É apresentado o conceito de professor reflexivo, discutido a partir de Donald Schön e contextualizado a partir do conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação. Paralelamente ao conceito do professor prático-reflexivo, o projeto utiliza também o conceito de “práxis”, mas sem aprofundamentos teóricos que auxiliem na sua interpretação. Em certa medida, a banalização no emprego de certos conceitos, conforme aponta Moraes (2001) se evidencia nesse ponto.

Como já observado, o “professor reflexivo” como modelo de formação e atuação do professor de Música tem sido bastante recorrente no campo da Educação Musical no Brasil, conforme apontam Carvalho e Carvalho (2016), Sebben e Ribas (2014), Sebben e Ramalho Júnior (2014) e Costa (2012).

O cunho pragmático e alinhado às políticas neoliberais para a educação observado na proposta do professor reflexivo se torna contraditório quando utilizado junto à Pedagogia Crítica de Paulo Freire. Delimitando a discussão ao campo do pensamento crítico e do pensamento reflexivo, existem diferenças epistemológicas entre os dois termos que necessitam ser esclarecidas.

O pensamento crítico se situa no campo científico, necessitando de rigor metodológico e análise a partir da concretude do real. Já o pensamento reflexivo se limita ao

pragmatismo, entendendo que a reflexão gerada por ele tem sua utilidade apenas para a vida prática, para a cotidianidade (MARON NETO, 2012).

O emprego do conceito de “crítica” de modos diversos, inclusive em sentido reducionista no campo da Educação Musical, é igualmente apontado por Costa (2012). Ao analisar a produção da Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), o autor mostra que o conceito tem sido utilizado de forma vaga na área. Os posicionamentos que abrangem o conceito se relacionam às epistemologias da prática, no sentido da crítica à prática profissional imediata, e à

crítica pragmática limitada à problematização de um contexto espaço-temporal específico e a soluções adequadas/adaptadas a esse recorte. Um tipo de crítica que não necessariamente se resume à prática docente, mas que não ultrapassa o limite do imediatismo e do localismo. (COSTA, 2012, p. 95).

O autor considera, ainda, que a crítica também se inscreve nas pesquisas na área em um sentido idealista especulativo “[...] que por vezes consegue ultrapassar limites espaço-temporais, mas supervaloriza o papel da vontade, da ideia, do espírito (ou falta de) enquanto causa dos desacertos históricos” (COSTA, 2012, p. 96).

Ao ser assumido como paradigma de formação em uma proposta de currículo, o conceito de professor reflexivo simplifica e esvazia o real sentido da formação e atuação do licenciado. Nesse âmbito fica claro um recuo teórico (MORAES, 2001) que abre espaço para um pragmatismo imediatista na formação.

Outro aspecto recorrente nas propostas é o emprego das habilidades e competências, principalmente quando apresentam os objetivos e finalidades dos cursos, assim como ênfase na formação para o “mundo do trabalho”. A consonância com as políticas federais para formação de professores acaba tendo um caráter acrítico, no sentido de não discutir ou propor alternativas quanto a tais conceitos. Entende-se que, apesar da necessidade de adequação à legislação educacional, existe certa autonomia que possibilita enfrentamento de proposições dessa natureza.

Ainda que atrelados ao campo mais amplo da cultura, ciência e arte, os objetivos dos currículos em geral tratam de aspectos relacionados à especificidade da formação do licenciado em Música, considerando o âmbito técnico musical e pedagógico. A atuação do egresso formado a partir desses preceitos é prevista tanto na Educação Básica quanto em espaços de ensino específico e fica bastante clara a preocupação em formar profissionais comprometidos com o desenvolvimento da área na sociedade.

Os projetos também apontam estímulos e incentivos à criação artística e à investigação científica, assim como ao desenvolvimento dos já referidos e contraditórios pensamentos críticos e reflexivos, propondo a formação na área de conhecimento musical e o aperfeiçoamento profissional e cultural com o objetivo de desenvolvimento social. As propostas apresentam certo caráter emancipatório e crítico-social, contudo, a ausência de posicionamento crítico com relação a conceitos como habilidades, competências, reflexão e mercado, não deixa claro em que medida tais propostas estão efetivamente presentes ao longo da formação.

As dimensões formativas analisadas nos currículos mostram os condicionamentos históricos que permeiam a constituição dos cursos. Os conhecimentos teórico-musicais se compõem essencialmente a partir da herança conservatorial e do discurso acadêmico em Música, os quais imprimem às disciplinas e atividades de ordem musical características fundamentadas essencialmente na Música erudita, com caráter conservador e certo afastamento dos condicionamentos histórico-sociais mais amplos. Cabe, contudo, afirmar que tais elementos não são exclusivos, apesar de se constituírem como os aspectos mais recorrentes nos currículos, tendo em vista que existem propostas de experiências com Música popular e de contextualização que avançam para além do sentido estrito da produção musical limitada a seu próprio campo.

Os conhecimentos pedagógicos apontam para as possibilidades de interlocução entre a universalidade da Educação e a particularidade da Educação Musical. Esses elementos transitam entre disciplinas gerais e específicas para a Música e no geral apresentam o objetivo de instrumentalização teórico-prática para o campo pedagógico-musical. Em certa medida, é possível afirmar que as opções de relação com o campo mais amplo da Educação são pouco exploradas, tendo em vista que os fundamentos empregados em pesquisas na área apresentam pouca inter-relação, enfatizando os fundamentos específicos da Educação Musical⁴².

A prática musical apresentada nos currículos das instituições é considerada, juntamente com a dimensão teórico-musical, como a particularidade da formação nos cursos da área musical. Ao se constituir a partir da tríade apreciação-performance-composição é um aspecto que congrega características próprias da presença da Música na sociedade. A prática musical age como elemento de retroalimentação da formação musical, representando um movimento dialético que integra o conhecimento musical do professor e dos alunos na escola.

⁴² Como será observado no capítulo 4, os próprios dados dos egressos mostram certa resistência aos conhecimentos mais amplos em educação, por conta das críticas às disciplinas pedagógicas de caráter geral.

Entende-se, a partir desse movimento, que a Música do cotidiano dos alunos, majoritariamente midiática, necessita ser apropriada como ponto de partida da atividade docente do professor de Música e também como parte da formação, avançando, assim, para além da prevalência dos elementos conservatoriais. A prática musical apresenta, igualmente, o potencial de práxis criadora, tendo em vista sua relação intrínseca entre o subjetivo e o objetivo dos homens.

O Estágio Curricular Supervisionado reserva a particularidade de integração entre os elementos de ordem teórico-pedagógica e teórico-musical e a dimensão da prática docente, promovendo o contato com os futuros espaços de atuação do licenciado em Música. Os currículos das instituições mostram ênfase na Educação Básica, permitindo a observação e intervenção em todas as etapas. Apresentam, ainda, possibilidade de acesso a atividades musicais em conservatórios e orquestras, contudo, em menor grau e com diferentes aprofundamentos entre os cursos. Ao Estágio cabe sua função teórica como atividade cognoscitiva e teleológica, o que o coloca como elemento central do desenvolvimento efetivo da práxis docente em Música. É nesse sentido que a dimensão formativa do Estágio deve estar intimamente ligada aos aspectos teóricos da formação, para que possam ser elaborados os esquemas teleológicos de ação dos futuros professores.

A Pesquisa é um elemento que reflete diretamente na atividade docente dos professores. Os cursos apresentam possibilidades de inserção na pesquisa por meio de disciplinas específicas, mas com caráter eminentemente técnico, englobando em geral fundamentos sobre técnicas de investigação e elaboração de projetos. Essa característica acaba por se relacionar com a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), exercício de pesquisa que se configura, para a grande maioria dos alunos, como a única experiência efetiva de investigação durante o percurso formativo. Esse aspecto se justifica tendo em vista a promoção de projetos na modalidade de iniciação científica, os quais apresentam grande limitação de vagas, o que não promove uma democratização do acesso às oportunidades de elaboração e empreendimento de projetos de pesquisa.

Ainda que sejam compreendidas as limitações das experiências de investigação científica promovidas em nível de graduação⁴³, um repensar de seu papel nessa etapa da formação pode, igualmente, auxiliar no desenvolvimento da atividade docente, por permitir o

⁴³ Cabe destacar que a coleta de dados junto aos egressos revelou – ainda que não tenha sido objetivo da pesquisa – que professores com especialização e, principalmente, Mestrado, apresentam discussões mais amplas e críticas com relação às suas atividades docentes, conseguindo avançar além do enfoque técnico dado à docência.

olhar crítico, a organização lógica do conhecimento e uma ressignificação das práticas docentes, com base na teoria.

A Extensão na análise dos currículos se caracteriza como uma aproximação do aluno à sociedade em geral, independentemente do nível de inserção em nível pedagógico da atividade realizada. É uma dimensão formativa que reintegra o conhecimento produzido na academia à sociedade e em certa medida pode operar no nível da práxis, pelo fato de permitir a transformação do conhecimento musical de todos os participantes de atividades dessa natureza.

De modo geral, as considerações apresentadas mostram que as propostas dos cursos avançam no que diz respeito à formação do licenciado em Música, havendo maior equilíbrio entre a formação musical e pedagógica e inserção efetiva no campo de atuação, por meio do Estágio Curricular.

As mudanças promovidas pelo ensino de Arte, proposta pela LDB nº 9394/94, e também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música, são, contraditoriamente, acompanhadas de fundamentos teóricos que reduzem as possibilidades de transformação em nível concreto. Pires (2003), ao investigar o contexto de cursos de Licenciatura em Música de Minas Gerais, já apontava para certa desarticulação do referencial teórico das propostas curriculares, havendo casos em que as mesmas se fundamentam somente nos documentos oficiais.

A apropriação do conceito de competências e do professor reflexivo, conforme mencionado anteriormente, não condiz com as propostas dos cursos de modificação das práticas de ensino e das condições de trabalho na área da Arte e da Música. Esses conceitos operam apenas no sentido de manutenção da situação vigente, na qual pese a formação para o mercado, de cunho liberal e pragmático, o que evidencia o recuo teórico apontado por Moraes e Torriglia (2000) e Moraes (2001).

A análise geral dos currículos permite observar contradições no que diz respeito ao acesso à cultura musical contemporânea do cotidiano dos alunos, por conta da ênfase em aspectos técnico-musicais, alinhados ao paradigma conservatorial de formação do professor de Música.

O processo de compreensão da constituição das propostas curriculares subsidiam a articulação com os dados referentes aos egressos dos cursos, no que diz respeito ao perfil e também às considerações sobre a formação, os quais serão apresentados no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4 – O LICENCIADO EM MÚSICA E SEU PERCURSO FORMATIVO

As considerações dos licenciados em Música a respeito de seus cursos de formação oferecem subsídios para compreender as articulações entre os currículos e a atividade docente realizada na Educação Básica. Nesse sentido, o capítulo apresenta inicialmente o perfil geral dos egressos e, posteriormente, inicia a análise dos dados referentes à formação.

4.1 PERFIL GERAL DOS EGRESSOS – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Os egressos participantes da pesquisa apresentam **idade** entre 22 e 48 anos, havendo maior número entre os 23 anos (5 pessoas-12,5%) e 34 anos (4 pessoas-10%). A idade de 30 anos é a que apresentou a faixa mais significativa, contando com 6 respondentes (15%). Dos 40 participantes, 24 são do **sexo** feminino (60%) e 16 do sexo masculino (40%). Quanto às cidades onde moram, essas condizem na grande maioria com os locais em que trabalham: Curitiba (14 pessoas-35%) e região metropolitana (Pinhais, São José dos Pinhais); Ponta Grossa (12 pessoas – 30%); Maringá (6 pessoas - 15%).

O **tempo em que atuam na área** varia de menos de um ano (não houve especificação exata em meses) a 10 anos, havendo número expressivo na faixa dos 2 (6 pessoas – 15%) e 3 anos (8 pessoas – 20%). A partir de 4 anos de atuação, os números se dispersam e se estendem até os 10 anos com uma média de 2 professores trabalhando em cada faixa de tempo. Os dados a respeito do tempo de atuação refletem o recorte temporal da amostra, que conta em sua grande maioria com egressos formados há até 5 anos. Importa considerar que também participaram da pesquisa egressos formados em 2006 e 2007 (no caso da UEPG). Além desse aspecto, alguns registram nesse tempo de atuação o trabalho na Educação Básica realizado ainda durante o curso. Isso se justifica pela possibilidade de ingresso na área por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS) que possibilita a contratação de professores em regime temporário para suprir a carência de professores efetivos no Sistema de Educação Básica do Paraná.

As **etapas da Educação Básica** apontadas como **espaço de trabalho** vão desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Os dados correspondem às 3 modalidades de trabalho investigadas (Disciplina de Arte; Disciplina de Música e Projeto de Música). A primeira modalidade envolve o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, o que já se esperava, visto que a disciplina é oferecida do 6º ano do Ensino Fundamental II até o 3º ano do Ensino Médio.

A atuação na disciplina de Música apresenta ênfase na Educação infantil e Ensino Fundamental I – Anos Iniciais, 1º a 5º ano, inclusive com menção ao trabalho em Berçário. No caso dos Projetos de Música, é observada a atuação em todas as etapas, mas, ao contrário de ambas as disciplinas (Arte e Música), que são realizadas em turmas específicas, as propostas envolvem grupos com amplas faixas etárias, como por exemplo, alunos de 6 a 15 anos de idade, o que compreende Ensino Fundamental I e II.

É importante destacar que a questão referente às etapas da Educação Básica nas quais os egressos atuam apresenta certa contradição quando é observado o currículo dos cursos. O trabalho na Educação infantil, o qual demanda conhecimentos específicos do campo da pedagogia, tem pouca ênfase no currículo, ainda que todos mencionem essa etapa. A UEPG prevê a Educação Infantil, assim como os anos iniciais, nas disciplinas de “Prática Pedagógica I” e “Estágio Curricular Supervisionado I”. A FAP menciona apenas na apresentação do projeto (ao afirmar que o curso foi reformulado de modo a atender à ampliação do mercado de trabalho) e no perfil profissional. A UEM não menciona diretamente a etapa da Educação Infantil, mas se refere à “criança”, na disciplina de “Educação Musical I”. Já a EMBAP prevê o trabalho com essa faixa nas disciplinas de “Didática e Repertório Musical I e II” e “Regência de Banda, Coro e Orquestra”. Somente a UEPG possibilita em seu projeto experiências com a referida etapa durante o Estágio, o que denota uma maior aproximação com esse possível campo de trabalho.

A **categoria das escolas** (Pública ou Particular) está associada majoritariamente à modalidade de atuação. No caso da disciplina de Arte, dos 25 professores, 12 trabalham exclusivamente na rede pública e outros 2 apontam a rede pública e particular, o que totaliza 14 egressos na rede pública. Na disciplina de Música, pelo fato de não haver essa modalidade na escola pública, todos apontam a escola particular. A modalidade “Projeto de Música” é apontada na escola Pública e Particular.

Os **instrumentos musicais de domínio** dos egressos são bastante variados. Há maior ênfase em Piano, Violão e Flauta Doce, o que condiz com o fato dos cursos oferecerem tais instrumentos como parte do currículo, seja enquanto disciplina obrigatória ou optativa. Em menor número é citado trompete, saxofone, flauta transversal, guitarra elétrica, contrabaixo, clarinete, acordeon e órgão eletrônico. Destaca-se o fato de a grande maioria dos respondentes apontar o domínio de mais de um instrumento musical, visto que apenas 9 dos 40 participantes mencionam apenas um. Em média, cada egresso afirma tocar 3 instrumentos. Eid (2011) mostra que os instrumentos de domínio ultrapassam os oferecidos durante a formação, além de ser indicado mais de um instrumento por parte dos investigados. Os dados

da autora também apontam para relatos mais detalhados sobre o processo de aprendizagem instrumental por parte daqueles que tiveram acesso a um processo formal de ensino, em escolas de Música, em comparação com os processos informais e de autoaprendizagem.

A pergunta a respeito da **formação acadêmica** tinha como objetivo compreender o percurso formativo e em que medida foram procurados cursos de pós-graduação para aperfeiçoamento. A questão também diz respeito às possibilidades de formação continuada⁴⁴.

De modo geral, é perceptível a busca por cursos de especialização (na grande maioria) e Mestrado (três respondentes) pelos egressos de todas as instituições. O aspecto principal dessa categoria está condicionado ao acesso e oferta de cursos na cidade em que os professores residem.

No caso das cidades de Curitiba e Maringá, maiores e com maior oferta de cursos, principalmente de especialização, os egressos tendem a buscar opções dentro da área de formação. No caso específico da UEPG, os egressos dessa instituição foram os únicos que apontaram cursos no campo mais amplo da Arte Educação. Por um lado, essa opção se justifica pelo fato de ter sido a única especialização em Arte⁴⁵ na cidade durante um período de tempo, mas também faz sentido quando analisadas as respostas com relação ao trabalho com outras áreas artísticas e as lacunas que o curso deixou a esse respeito. Cabe destacar, contudo, que a oferta de cursos de especialização à distância tem auxiliado a suprir a carência de pós-graduações presenciais.

O perfil dos egressos possibilita compreender como se constituem as experiências e formação musicais e suas articulações com os aspectos relativos às dimensões formativas avaliadas. Assim, tendo em vista as informações iniciais, a próxima seção apresenta os dados referentes às considerações dos egressos a respeito da formação nos cursos de Licenciatura em Música.

⁴⁴ Ainda que não tenha sido objetivo da pesquisa, é possível um estudo futuro para cotejar as informações desse aspecto e as DCN para formação de professores aprovadas em 2015 (BRASIL, 2015), tendo em vista que também contemplam a formação continuada.

⁴⁵ Já foram oferecidos dois cursos de especialização em Arte na cidade de Ponta Grossa, sendo um em Arte Educação e outro específico em Educação Musical, mas no momento não foram localizados cursos dessa natureza sendo ofertados no município.

4.2 CONSIDERAÇÕES DOS EGRESSOS A RESPEITO DAS DIMENSÕES FORMATIVAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

4.2.1 Pré-formação musical e seus condicionamentos para a formação

A Música, por se constituir como uma manifestação estética de caráter social, encontra-se presente nas mais variadas esferas da vida. Nesse sentido, são possibilitadas experiências de aprendizagem que antecedem o ingresso nos cursos de licenciatura em Música e que podem ser intituladas de pré-formação musical.

No caso específico da Licenciatura em Música, a construção das práticas e dos conhecimentos teóricos se dá por diversos meios de acesso, desde os processos informais e de autoaprendizagem às instituições que oferecem ensino e práticas musicais, tais como conservatórios e escolas particulares de Música (SUBTIL, 2011b). Nesses espaços, as experiências vão da aprendizagem teórico-instrumental ao trabalho como professor. A Arte, independentemente da área, está presente na vida dos alunos e futuros professores previamente à definição da escolha do curso como carreira profissional e se justifica tanto por gosto pessoal como por influência da família (BIASOLI, 1999).

Azevedo (2007, p. 232) afirma que “as pesquisas realizadas com professores têm destacado que os licenciandos entram na universidade com saberes prévios sobre ser professor e sobre ser aluno, que são adquiridos em suas relações sociais anteriores”. Nesse sentido, a autora considera que as particularidades dessas aprendizagens se complementam e se configuram como conhecimentos que são mobilizados e socializados no contexto formativo (AZEVEDO, 2007).

A partir dos dados coletados, é possível inferir que os professores apresentam experiências variadas de pré-formação, as quais se justificam também a partir das influências que os levaram para o campo da Música. É ressaltado em todas as instituições o estudo precoce em Música, a partir de 4 a 6 anos de idade, dado que corrobora a pesquisa de Prates (2004), que ao investigar as escolhas profissionais de acadêmicos de licenciatura em Música aponta o início do contato formal com a Música por volta da mesma idade.

A família é indicada como principal influência, a qual se constitui como espaço de formação paralela à escola, buscando corresponder aos valores que consideram válidos para os filhos e oferecendo o capital familiar que irá condicionar o saber escolar (VIEIRA, 2000). Cereser (2003), em pesquisa com alunos de licenciatura em Música, destaca a relevância da família ao apontar que 57,14% de seus entrevistados tiveram sua participação na formação musical.

Os egressos apontam que os estudos anteriores à Licenciatura em Música foram realizados em espaços variados, como conservatórios, escolas particulares, bandas militares e marciais e Igreja, o que corrobora a pesquisa de Subtil e Sebben (2016). Também são mencionados cursos oferecidos pelos municípios, em especial as oficinas de Música, além dos cursos preparatórios das próprias universidades.

A pluralidade de contextos de pré- formação é acompanhada de níveis diversos de conhecimento musical, os quais são definidos pelo grau de estudo na área. Esse aspecto é apontado pelos egressos, quando afirmam que [...] *na prática não há nivelamento da turma, o que muitas vezes "truncou" o conteúdo.* (EMBAP, 1, Projetos). Em outra instituição apresentam o mesmo teor, ao afirmarem que os conhecimentos teórico-musicais não foram satisfatórios, *devido à diversidade de conhecimento dos alunos ingressantes, que deixava a turma em "níveis" diferentes, como também pelas metodologias adotadas pelos docentes.* (FAP, 2, Projetos). Ainda na FAP (1, Música), também é mencionado o mesmo termo “nivelamento”, empregado na EMBAP: *Não há um nivelamento dos alunos que passam no vestibular, porque o professor volta e meia tem que regressar em alguns conceitos para que haja um melhor entendimento. Sendo assim, outros alunos não avançam.*

A pré- formação em Música dos egressos também é constantemente acompanhada de aspectos subjetivos, relacionados ao gosto pela Música e ao prazer que sua prática e estudo proporcionam. A relação entre o interesse no estudo musical e o prazer estético é igualmente observada por Prates (2004, p. 43), ao afirmar que a quase totalidade dos participantes de sua pesquisa “referiu-se a um prazer individual, privado, subentendido aqui dos relatos das horas e horas em que se lembraram sozinhos, absortos, concentrados e envolvidos com a Música, experimentando-a de várias formas”.

A construção dos conhecimentos musicais previamente ao ingresso no curso também se articula à experiência profissional, visto que muitos trabalharam mesmo sem possuir formação para tal (SUBTIL, 2011b). Isso é explicitado em afirmações como: *Aliei minha fonte de renda do momento ao desejo de estudar Música.* (UEM, 2, Arte). Hentschke (2000) complementa esse dado, quando aponta que boa parte dos licenciandos inicia o curso com alguma experiência profissional ou a adquirem no decorrer do curso. A necessidade e autonomia financeira é outro aspecto que pode ser observado (CERESER, 2003).

A atuação como professor de Música anteriormente ao curso, ainda que significativa para a definição de “[...] concepções, imagens e princípios sobre a aula de Música, a docência, o processo de ensino e aprendizagem e a própria formação” (AZEVEDO, 2007, p. 314), pode se configurar como um complicador para a valorização da formação acadêmica. Há menção,

por exemplo, de que o curso *me deu o diploma que precisava. Eu já era músico e professor antes do curso* (EMBAP, 4, Arte). Na UEPG há uma afirmação com o mesmo teor: *As matérias teóricas não avançaram além do conhecimento que eu tinha adquirido no Conservatório (teoria, harmonia) [...].* (UEPG, 13, Arte).

A interpretação é de que o curso, de modo geral, não acrescentou conhecimentos musicais e pedagógicos ao egresso, pois esse já os possuía antes de iniciar a formação, tendo em vista sua atuação prévia⁴⁶, o que em certa medida vai ao encontro do conceito de “músico professor”, discutido por Jardim (2008).

Ainda que sejam mencionados os cursos de Música em conservatórios, espaços reconhecidos de formação musical, esses não oferecem a formação didático-pedagógica necessária para a atuação como professor. A afirmação, ao desvalorizar a formação acadêmica, pode ser justificada pela característica utilitária e técnica (presente em várias respostas) a respeito dos conhecimentos considerados relevantes para a formação e atuação.

A distinção entre a formação musical especializada, em qualquer nível, e a formação musical acadêmica no campo da licenciatura, está na articulação desses conhecimentos e a formação pedagógica. Esse diferencial amplia as possibilidades de qualificação do trabalho na área e de avanço para além do conhecimento musical meramente técnico, geralmente difundido em instituições especializadas de ensino de Música, como escolas particulares e Conservatórios, o que pode ser exemplificado pela afirmação a seguir: *Eu já tinha uma base bastante sólida dos conhecimentos teóricos-musicais, mas o curso me possibilitou diferentes pontos de vista dos mesmos e me orientou em práticas pedagógicas para ensinar o que eu conhecia de outras formas.* (UEPG, 2, Arte).

Nesse mesmo sentido, há a seguinte afirmação: *O campo de conhecimentos na área teórico musical que adquiri na UEPG foi bastante amplo, uma vez que eu possuía o conhecimento teórico em nível de conservatório.* (UEPG, 4, Arte). Essa colocação considera que formação em nível superior é um “espaço favorável para a superação dos padrões musicais convencionais”, tendo em vista que oportuniza o “acesso a uma variedade de opções de experiências musicais” (VIEIRA, 2000, p. 97).

Azevedo (2007) apresenta relatos semelhantes ao investigar estagiários na licenciatura em Música. A autora observa que a formação “[...] influencia a reflexão do estagiário sobre seus saberes pré-profissionais, ou seja, sobre seus saberes prévios ao curso de

⁴⁶ O Egresso em questão não forneceu dados suficientes para analisar os pormenores relacionados à sua opinião quanto à formação e atuação.

licenciatura, validando-os e desconstruindo-os. Essa reflexão é ainda influenciada pela socialização entre os pares” (AZEVEDO, 2007, p. 232-233).

A pré-formação musical é, igualmente, fator decisivo para o teste que avalia as “habilidades” musicais dos que desejam ingressar nos cursos, o THE (Teste de Habilidade Específica). A avaliação específica dos conhecimentos musicais de caráter teórico e prático para ingresso em cursos de Licenciatura em Música, ainda que atualmente não seja exigência de todos os cursos em território nacional, remonta ao Parecer nº 383, de 1962, emitido pelo Conselho Federal de Educação, o qual cria o curso de professor de Educação Musical. De acordo com Pires (2003, p. 96), o parecer previa que para a matrícula no curso, o aluno deveria se submeter a “[...] um concurso de habilitação organizado pelas próprias escolas, compreendendo matérias de cultura geral em nível colegial (atual vestibular unificado) e matérias musicais de primeiro ciclo (a atual prova de habilitação específica)”.

A pré-formação musical se constitui como condicionante central nas definições e concepções sobre a Música e seu ensino nos cursos de Licenciatura em Música. Essa particularidade da área envolve, antes do ingresso no curso, “dispêndio de tempo, energia, vontade e até dinheiro, às vezes, desde a mais tenra idade. Talvez nenhuma outra área de conhecimento demande uma pré-formação desta natureza” (SUBTIL, 2011b, p. 85-86). Em maior ou menor grau essa etapa formativa apresenta relação com as categorias que serão apresentadas a seguir.

4.2.2 Pragmatismo e recuo teórico na formação: a adaptação dos conhecimentos da Licenciatura à prática docente

A formação de professores nas universidades, considerando a atual fase do capitalismo, tem se justificado principalmente a partir dos princípios da profissionalização, juntamente com as competências e o recuo teórico (MORAES, 2001; BANDEIRA, 2015), já discutidos na presente pesquisa. A formação de caráter técnico tem como objetivo, a partir desses princípios, justamente a referida adaptação do conhecimento como meio imediato de resolução de problemas da prática, conforme pode ser observado nas respostas dos egressos dos cursos de licenciatura em Música investigados.

O conceito de profissionalização apresenta grandes reflexos no modo como os egressos concebem o papel formativo da licenciatura. As políticas educacionais propostas na década de 1990, em especial a LDB nº 9394, de 1996, buscaram um novo perfil de professor, “competente tecnicamente e inofensivo politicamente” (SHIROMA, 2003, p. 74), preocupado com produção, avaliação e recompensas. A formação docente, nesse modelo, teria como

enfoque o conhecimento útil e aplicável e a resolução de problemas da prática. No campo teórico, a formação de professores se fundamenta nas epistemologias da prática, com propostas como a do professor reflexivo, conforme discutido anteriormente.

Nesse sentido, a adaptação dos conhecimentos da Licenciatura ao campo de trabalho da Educação Básica, compreendida enquanto categoria de análise que congrega níveis diversos de interpretação, pode ser observada nos conjuntos de respostas apresentados a seguir.

São observadas associações com a adaptação tanto nos conhecimentos teórico-musicais quanto nos conhecimentos pedagógicos. Um dos egressos afirma: *Foi de suma importância o conhecimento musical transmitido, embora longe de podermos aplicar na realidade do ensino público. Sugeriria um estudo de campo, a fim de criar estratégias que sejam eficazes à realidade da escola pública.* (UEPG, 3, Arte). Em outra interpretação, um professor afirma: *Grande parte do conteúdo da grade curricular do curso está muito desconectado da realidade escolar. Muitas matérias (harmonia, contraponto) se tornam obsoletas para o cotidiano dessa realidade.* (UEPG, 8, Arte). No entanto, o mesmo continua, ponderando que tais conhecimentos podem ser considerados no caso do trabalho em escolas específicas como conservatórios, corais e bandas.

Com esse mesmo conteúdo também são apresentadas respostas como: *Aprendi muitas coisas importantes e necessárias à prática musical, mas muitas não utilizo em sala* (UEPG, 9, Arte); *Muita exigência. Talvez alguns alunos teriam só a base e enfrentam dificuldade, pois na sala de aula somos professor de arte e não especificamente professor na área musical.* (UEPG, 11, Arte). Essa última resposta faz um contraponto não somente com o aprofundamento dos conhecimentos musicais a serem trabalhados na escola, mas também com o fato da atividade docente específica na disciplina de Arte não abranger exclusivamente a área de formação do licenciado, nesse caso a Música. Importa considerar que a relação da formação com o campo da Arte é observada majoritariamente nas respostas dos professores da modalidade “Disciplina de Arte”.

As críticas ao fato dos cursos apresentarem em suas propostas curriculares conhecimentos considerados desnecessários ou mesmo avançados para a atuação na Educação Básica, atribuem certo caráter pragmático, técnico e utilitário à função do curso de formação de professores. Em certa medida contrária, inclusive, as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, em seu Art. 5º: “III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar

nas diferentes etapas da escolaridade” (BRASIL, 2002). No Parecer CNE/CP 009/2001 das referidas diretrizes essa afirmação apresenta o seguinte fundamento:

[...] aquilo que o professor precisa saber para ensinar não é equivalente ao que seu aluno vai aprender: além dos conteúdos definidos para as diferentes etapas da escolaridade nas quais o futuro professor atuará, sua formação deve ir além desses conteúdos, incluindo conhecimentos necessariamente a eles articulados, que compõem um campo de ampliação e aprofundamento da área. (BRASIL, 2001, p. 38).

Ao mesmo tempo em que uma parcela dos professores considera tais conhecimentos de ordem teórico-musical como desnecessários, devido à interpretação técnica e pragmática dada à licenciatura, é importante considerar que possa haver um descompasso entre as formas de abordagem de tais conteúdos durante a formação e sua articulação com a realidade de atuação do egresso licenciado em Música. De acordo com o parecer das DCN para formação de professores: “[...] é fundamental que ampliação e aprofundamento do conhecimento tenham sentido para o trabalho do futuro professor.” (BRASIL, 2001, p. 39).

Os cursos podem estar falhando no âmbito da articulação teórico-prática proposta e desenvolvida ao longo do curso. Em certa medida há relação desse aspecto com o previsto no Art. 10 das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), quando afirma o seguinte a respeito da seleção e ordenamento dos conteúdos:

A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Considerando o caráter conservatorial dos currículos, que interpretam a teoria musical e suas vertentes a partir de um viés técnico, a contestação dos alunos de que tais conhecimentos não se aplicam à realidade da Educação Básica faz sentido quando a própria organização dos cursos pode não estar proporcionando a referida transposição didática prevista na formação.

Todavia, os conhecimentos de ordem teórico-musical são apontados como satisfatórios por alguns egressos, principalmente no sentido de ampliação e enquanto fundamento para o trabalho com Música na Educação Básica, como pode ser observado nas respostas a seguir: *Recebi uma formação muito sólida a respeito dos componentes teóricos-musicais* (EMBAP, 1, Música); *Foram bem aprofundados, através de exercícios e atividades*

direcionadas (UEPG, 6, Arte); Houve um acréscimo considerável no conhecimento teórico musical (UEPG, 10, Arte). Cabe destacar que é recorrente a associação dos conteúdos musicais da formação com as experiências de ensino dos professores em seus campos de trabalho, independentemente da modalidade de atuação dos professores.

Nessa perspectiva, também foram identificadas respostas que não consideram os conhecimentos musicais no sentido de mera adaptação às necessidades da prática docente, conforme pode ser observado a seguir:

O curso apresentou uma bagagem teórico-musical muito boa, que considero adequada, desde os estudos em contraponto, percepção e coral até as aulas de harmonia e análise. Embora sejam elementos que um professor de educação musical em nível fundamental ou médio não aplique cotidianamente, são ferramentas para que este possa compor e produzir seu repertório, ou mesmo para ampliar seus conhecimentos em Música, necessários para que haja solidez e coerência em suas aulas. UEM (1, Arte).

O egresso mostra compreender os limites da formação em nível de graduação. Aspectos com o mesmo teor são apontados igualmente por Azevedo (2007, p. 316), ao observar que um de seus entrevistados “[...] reconhece os limites de sua aprendizagem e percebe que seu desenvolvimento profissional é contínuo e não se limita ao curso de licenciatura”.

Essa interpretação amplia o papel do curso de Licenciatura em Música para além de mera formação técnica, com o objetivo de suprir as demandas do campo de trabalho. Nesse sentido, os conhecimentos do curso objetivam fundamentar a produção e criação de recursos teórico-metodológicos em Música e em educação. É possível, a partir disso, compreender a formação como espaço de desenvolvimento da práxis educativo-musical, possibilitando o acesso ao conhecimento artístico-musical universal.

A adaptação do conhecimento também é observada na relação com os conhecimentos de ordem pedagógica desenvolvidos no curso, conforme as respostas a seguir: [...] *foram bons, porém nem sempre aplicável [sic]. (EMBAP, 5, Música).* O egresso avança na resposta, associando o problema de transposição do conhecimento pedagógico ao distanciamento entre os métodos e modelos de ensino de Música adotados nos cursos, em sua grande maioria estrangeiros: [...] *a maioria dos modelos pedagógicos musicais são estrangeiros, sendo difícil a adaptação para escolas e estudantes brasileiros, que tem uma cultura e gosto musical muito ampla e diferente dos modelos propostos.*

A necessidade de enfoque em disciplinas pedagógicas que envolvam a aprendizagem de metodologias para o trabalho com Música também é apontada por outro egresso: [...]

acredito que seria importante um aprofundamento maior em disciplinas do tipo 'Metodologias do ensino musical na educação básica'. (FAP, 3, Arte). A consideração de conhecimentos e disciplinas que englobem metodologias também é discutida por Azevedo (2007), ao mostrar que os entrevistados consideram essa área como uma das mais significativas para a formação.

No caso relatado anteriormente, da dificuldade em se aplicar métodos estrangeiros de ensino de Música nas escolas brasileiras, há uma tendência da interpretação da formação como desenvolvimento de repertório técnico-metodológico, com forte caráter de adaptação aos espaços de ensino.

A formação, mais do que apresentar modelos pré-definidos de como adaptar as já existentes metodologias de ensino estrangeiras, deve trazer subsídios para que o professor compreenda a realidade de atuação como um espaço mais amplo, que avança para além da simples transposição de metodologias e técnicas de ensino de Música.

É importante ressaltar que a estrutura dos cursos também é responsável pelos problemas apontados, principalmente na falta de articulação entre disciplinas. Considerando o isolamento entre as disciplinas dos currículos dos cursos de formação, o qual reflete em indefinições quanto aos significados sociais, culturais e humanos da formação, não é possível sequer denominar as disciplinas de “teorias”, pois essa configuração as torna “[...] saberes disciplinares em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 33).

A partir dos relatos apresentados até o momento, é possível observar que algumas respostas empregam termos derivados de “aplicação”. Interpretações dessa natureza apresentam uma relação positivista de previsão e ação, ou causa e efeito, revelando uma compreensão do papel da formação em um sentido majoritariamente técnico, principalmente de resolução imediata de problemas da prática, do que propriamente emancipatório.

Na relação com a formação pedagógica do curso, os professores tecem críticas às disciplinas pedagógicas de caráter geral: *A disciplina de Didática Geral e de Psicologia da Educação foram inaproveitáveis mesmo, não tenho nada de bom para comentar. Na parte de Didática Musical existem professoras muito boas, tem seus altos e baixos, mas é bem melhor que a área de pedagogia geral.* (EMBAP, 2, Arte); *aulas eram voltadas à pedagogia geral e não específica da Música* (UEPG, 12, Arte). Esse ponto abrange não apenas a proposta das

disciplinas, mas também a formação dos professores responsáveis⁴⁷ por elas: *o fato de serem ministradas por professores que não conhecem Música dificultou a transposição desses conhecimentos para a realidade escolar.* (UEM, 1, Arte). Em investigação sobre dois cursos de Licenciatura em Música, Toman (2011) encontra informações similares, ao afirmar que as disciplinas pedagógicas são organizadas de forma que não há relação com a Música.

Com relação a esse aspecto, as DCNs para formação de professores apresentam em seu Art. 5º, inciso IV, a seguinte consideração: “os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas” (BRASIL, 2002). O Parecer referente às DCNs complementa o texto do artigo ao afirmar: “os professores em formação precisam conhecer os conteúdos definidos nos currículos da educação básica, pelo desenvolvimento dos quais serão responsáveis, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam” (BRASIL, 2001, p. 39).

O problema relatado a respeito das disciplinas pedagógicas gerais se encontra em um limiar entre a necessidade de relação do universal da formação do licenciado com o particular da área musical. Ainda que essa interlocução seja essencial, é possível observar que as críticas são realizadas no sentido de uma instrumentalização pedagógica do ensino de Música, a qual acaba por desconsiderar a relevância do conhecimento pedagógico universal e o próprio sentido de práxis educativa.

No campo da Educação Musical as discussões relacionadas à pedagogia da área apresentam estudos voltados principalmente às metodologias de ensino da Música, o que denota um enfoque técnico ao ensino. Paralelamente, há um número reduzido de trabalhos mais abrangentes, que envolvam a didática da Música. Discussões que apresentem aspectos além do “saber fazer” pedagógico musical auxiliam no processo de transformação da realidade e da atual condição da educação musical nas escolas de Educação Básica. Nesse sentido, a didática da Música pode avançar e contribuir para o desenvolvimento de uma crítica da realidade que vincule “[...] os meios aos fins sociais da educação. As relações sociais determinam os objetivos, conteúdos, metodologia e recursos, ajudando a transformar a prática pedagógica da escola, já que articula o conteúdo do ensino a uma prática social” (FERNANDES, 2001, p. 50). Lima e Gonçalves (2009, p. 2009-2010), ao discutir a Didática, consideram:

⁴⁷ Como exemplo, no caso da UEPG as disciplinas de Didática, Psicologia da Educação e Políticas Públicas e Educacionais no Brasil são ministradas por professores de outros departamentos da instituição.

a Didática possibilita que os professores das áreas específicas, pedagogizem as Ciências, as Artes, a Filosofia; isto é, convertam-nas em matéria de ensino, colocando os parâmetros pedagógicos (da teoria da educação) e didáticos (da teoria do ensino) na docência das disciplinas, articulando esses parâmetros aos elementos lógico-específicos dos conhecimentos próprios de cada área; aí será possível configurar e compreender o campo das didáticas específicas.

Nessa perspectiva, a Didática permite a articulação entre a particularidade da Música e o geral dos princípios educacionais, de modo a auxiliar no desenvolvimento da área. Em um sentido mais amplo, que não diz respeito diretamente a metodologias e técnicas de ensino, os egressos mencionam a relação da formação com problemas de ordem social que são enfrentados ao longo do trabalho na escola: [...] *pedagogicamente estamos despreparados para lidar com alunos sem valores, indisciplinados e alheios a toda tentativa de aproximação por parte de professores.* (UEPG, 3, Arte).

A categoria de adaptação dos conhecimentos teórico musicais do curso à realidade de atuação esbarra no amplo campo de trabalho possibilitado pela área. As próprias modalidades que surgiram no momento da coleta de dados (Disciplina de Música e Projeto de Música, além da inicialmente definida Disciplina de Arte), aliadas ainda às escolas particulares de Música, evidenciam a necessidade de uma formação que abarque conhecimentos diversos. É possível observar que a avaliação de como esses assuntos foram abordados ao longo do curso é condicionada ao espaço de trabalho do egresso.

As associações da formação a um caráter pragmático e utilitário não apresentam ênfase em elementos que considerem a formação em uma perspectiva emancipatória, para além do utilitarismo e da prestação de um serviço educacional, no caso a aula de Música, independentemente da modalidade de trabalho. Áreas como sociologia e filosofia praticamente não são consideradas como parte da formação. A partir disso, é possível afirmar que os conhecimentos desenvolvidos ao longo da formação são interpretados em uma perspectiva pragmática, evidenciada pela necessária adaptação do conhecimento adquirido no curso à prática docente.

As referidas interpretações refletem os conceitos presentes nas políticas educacionais e nos modelos de qualificação e trabalho definidos pelo mercado, permeados pelas diferenças de classe. A racionalidade utilitarista atua como meio de fortalecimento de uma dualidade pedagógica que delega às classes sociais e nações periféricas “[...] um aparato pedagógico - eminentemente tecnicista, operacional e profissionalizante” (SANTOS, 2002, p. 2), enquanto promove às classes e nações privilegiadas uma educação humanista, que objetiva a conservação de suas condições. Cabe destacar que essa lógica educacional perpassa por

momentos de maior ou menor ênfase na sociedade, aspecto que pode ser observado mais claramente nas reformas educacionais, elaboradas como meio de manutenção e adaptação da educação ao capital.

O ensino de Música, representado principalmente pelo campo de produção científica da Educação Musical, necessita, assim, superar esse modelo de formação e ensino representado pela racionalidade técnica, a qual “concebe o formador como transmissor de conteúdos e metodologias a serem ‘aplicados’ pelo futuro licenciado junto a seus alunos em sala de aula” (DEL BEN, 2003, p. 29).

A tradução de conceitos formativos dessa natureza para a particularidade da formação e prática de ensino em Música esbarra na fragilidade da área na escola e na sociedade. A falta de reconhecimento social da Música, e da Arte em geral, como áreas essenciais para a formação humana denota uma negação de sua necessidade na escola⁴⁸. Paralelamente, o acesso à aprendizagem em espaços diversos, ou mesmo por meio da autoaprendizagem, é tomado em grande parte como conhecimento e experiência suficientes para a docência na área, aspecto que pode ser facilmente observado no atendimento de aulas de Arte na Educação Básica por professores com formações alheias à Música ou qualquer outra área artística⁴⁹.

4.2.3 Teoria e prática: entre a instrumentalização técnica e a práxis docente

Ao compreender que a prática é o espaço de legitimação do pensamento do homem, a partir da qual seus atos teleológicos se concretizam, a formação do professor apenas faz real sentido quando vinculada à prática docente: “[...] uma teoria é prática na medida em que se materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação” (VÁZQUEZ, 1977, p. 207). É a partir dessa perspectiva que se considera a impossibilidade de um curso de formação de professores corresponder efetivamente a todas as demandas que apenas a prática concreta pode definir. Contudo, a formação possibilita o desenvolvimento de fundamentos, da teoria, a

⁴⁸ A já referida Medida Provisória nº 746/2016, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, materializa essa desconsideração da Arte na escola, ao retirar sua obrigatoriedade do Ensino Médio, juntamente com Filosofia, Sociologia e Educação Física.

⁴⁹ A declaração do Senador Pedro Chaves dos Santos Filho, eleito presidente da comissão especial da reforma do Ensino Médio no Congresso Nacional, elucida esse aspecto. De acordo com o Senador, a contratação de professores com notório saber será efetivada apenas para áreas em que não há, segundo ele, formação acadêmica própria, como a Música. Disponível em: <http://www.brasilpost.com.br/2016/10/19/presidente-comissao-ensino-medio_n_12557216.html> Acesso em 02 de nov. de 2016.

qual se consolida no momento da prática, tornando-se, assim, práxis, realizada após a formação como um concreto pensado. Pimenta (2011, p. 26) considera a esse respeito que

[...] Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre.

Desse modo, a atividade docente, quando fundamentada nos preceitos da teoria possibilita a contextualização de todo o processo. A partir dos dados foi possível condensar parte das respostas em uma categoria que congrega as associações e dissociações feitas entre teoria e prática durante a formação. O aspecto mais evidente nas respostas dos professores é a crítica ao que pode ser chamado de **dissociação teórico-prática entre os conhecimentos pedagógicos e a realidade de atuação na Educação Básica**. Cabe ressaltar que a pergunta tratava especificamente sobre tais conhecimentos, não havendo menção ao campo de atuação. No entanto, os professores tenderam, direta ou indiretamente, a fazer essa relação. Os professores afirmam: *houve um choque quando entrei na escola para lecionar. Muitas coisas poderia ter visto no curso. Burocracia de livros didáticos, alguns transtornos e tratamento de algumas síndromes*⁵⁰. (UEPG, 5, Arte). Em um sentido similar, afirmam que *Deveria aprimorar essa área, pois a realidade é totalmente outra, mais preparo. A gente é lançado na sala, exemplo: como preencher um livro*. (UEPG, 11, Arte). *Algumas disciplinas deixaram a desejar no quesito de preparo para o mercado de trabalho, como educadores atuantes em sala de aula*. (FAP, 5, Arte). A avaliação de que a articulação entre a formação pedagógica e a prática profissional não é suficiente, também é apontada pelos egressos pesquisados por Pereira, Melissa (2013). A autora mostra que em torno de 80% dos entrevistados considera essa relação mediana ou fraca.

A dissociação teórico-prática referida pelos professores não é relatada exclusivamente quanto aos conhecimentos pedagógicos do curso. É evidenciada na crítica às disciplinas de didática geral e na falta de relação entre os conteúdos musicais e seu ensino. Também é percebida na exigência de maior ênfase em disciplinas com enfoque técnico-metodológico: [...] *acredito que seria importante um aprofundamento maior em disciplinas*

⁵⁰ A referência à falta de tratamento da educação especial também é mencionada na EMBAP, quando o egresso sugere que o curso ofereça disciplina nessa área.

do tipo 'Metodologias do ensino musical na educação básica'. (FAP, 3, Arte); [...] penso que há necessidade de mais disciplinas voltadas à musicalização. (FAP, 2, Projetos); Faltou explorar teóricos, técnicas, e principalmente prática. (EMBAP, 3, Música).

Esse aspecto se relaciona, inclusive, com a legitimação dos conhecimentos pedagógicos a partir do contato com a realidade da escola e com os demais profissionais envolvidos: *Muitos dos quais posso considerar foram adquiridos a partir do contato com o processo educacional fora da instituição; a partir da vivência com professores e leituras constantes. (UEPG, 10, Arte).*

A possibilidade de contato com o processo educacional fora da instituição, como apontado anteriormente pelo egresso, encontra possibilidades também por meio da Extensão universitária, apontada como uma das principais pontes com a realidade de atuação. Ao mesmo tempo, acaba sendo atribuído a ela o já mencionado sentido pragmático de discussão e resolução de problemas que podem encontrar após se formarem.

Os egressos apontam que a Extensão oferecia número reduzido de vagas para cursos e projetos de extensão, as quais acabavam sendo preenchidas pelos próprios acadêmicos das instituições, fazendo com que os projetos perdessem a característica de relação com a comunidade externa. A Extensão também é interpretada como uma maneira de proporcionar aos acadêmicos o acesso a diferentes contextos sociais e públicos que não são alcançados durante as dimensões formais do currículo do curso: *Todos foram de suma importância para minha construção enquanto professora uma vez que contribuíram para entender contextos sociais, relações aluno/professor, relações com grupos docentes além de me ajudar financeiramente (UEM, 4, Projetos).*

Os problemas estruturais e de ordem financeira também são apontados como obstáculos na manutenção dos programas e projetos de extensão: *a área de extensão tem potencial mas tem muitas limitações materiais que extrapolam a boa vontade dos alunos e professores. (EMBAP, 2, Arte); A extensão é muito importante por proporcionar ao graduando a possibilidade de trabalhar com públicos diversos do que ele irá encontrar na sala de aula regular. (UEM, 1, Arte).*

Juntamente com a Extensão, a legitimação dos conhecimentos a partir da realidade da escola se relaciona com as considerações feitas sobre o **Estágio Curricular Supervisionado**, interpretado como o principal espaço de articulação teórico-prática na formação. As possibilidades de inserção na prática docente são consideradas como:

[...] atividade teórica essencial na formação de um profissional que se pretende interferir na realidade do ensino de arte nas escolas. Isso significa que, mesmo com a característica de inserção nessa realidade o objeto é a formação teórico/prática inerente ao aprender a docência na universidade. (SUBTIL, 2009, p. 323).

Enquanto as outras dimensões formativas (conhecimentos teórico musicais; conhecimentos pedagógicos; prática musical, além da pesquisa e extensão) são interpretadas em um sentido que pode ser considerado instrumental, pois consistem, de modo geral, em meios que fundamentam a atividade docente, o Estágio é considerado o espaço, ou o “fim”, onde esses meios são testados, avaliados e ressignificados. A esse respeito, Eid (2011), em pesquisa com estudantes de Licenciatura em Música, aponta que o Estágio foi a única disciplina do curso considerada por unanimidade pelos participantes como a que mais contribui com a prática docente.

Assim como nas considerações gerais sobre o distanciamento da formação com a realidade de trabalho, foram observadas considerações específicas no caso do Estágio: *Não representa o que realmente acontece em sala de aula quando nos tornamos educadores formados e assumimos turmas.* (FAP, 5, Arte); *O estágio não capacita os futuros profissionais e nem demonstra a realidade da escola.* (FAP, 7, Arte); *Muito do que é feito durante o estágio, no cotidiano do docente não acontece, pois o professor acaba lecionando para muitas turmas, as quais estão abarrotadas de alunos avessos a qualquer disciplina.* (UEPG, 3, Arte).

Enquanto principal espaço de legitimação teórico-prática durante a formação, os egressos também tecem considerações a respeito da carga horária do Estágio. Grande parte dos participantes avalia que o tempo para realização é curto e insuficiente, como nas respostas a seguir: [...] *alguns colegas meus tinham um certo medo e desconforto, é algo normal de sentir, talvez o tempo dos estágios tenham sido muito curtos em comparação com o tempo que os universitários possuem.* (FAP, 1, Arte); *houve pouco tempo para constatar tais informações e sensações pedagógicas* (FAP, 2, Arte); [...] *se houvesse mais tempo para estágio com regência a experiência seria maior [...]* (UEPG, 5, Arte).

O elevado número de críticas a respeito da carga horária de Estágio, quando analisadas frente à categoria de adaptação do curso às demandas da prática, reforça o conceito pragmático dado à formação. Nesse sentido, a prática docente realizada no Estágio é interpretada como mera instrumentalização técnica, na qual o aluno “[...] não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica delas derivadas” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 37). A esse respeito, Eid (2011, p. 107), ainda que no contexto da licenciatura em Música à distância, afirma que os alunos investigados

mostram certa “[...] tendência em valorizar as situações que trazem exemplos de aulas, modelos, dicas, sugestões, técnicas e metodologias para se ensinar”.

As modalidades e etapas de ensino possíveis para a atuação do licenciado em Música também são relacionadas à carga horária, tendo em vista que esta impossibilita o tempo necessário para compreender a particularidade de cada espaço: *Em função das múltiplas modalidades de ensino (fundamental regular, fundamental-EJA, médio regular, médio EJA, oficinas de Música, etc.), a carga horária do Estágio curricular era bastante pequena.* (FAP, 3, Arte); *os cursos deveriam oferecer um leque maior de possibilidades para que o futuro docente possa escolher e vivenciar diferentes realidades pedagógicas.* (EMBAP, 6, Música).

Paralelamente a esse aspecto, alguns egressos tecem críticas com relação à ênfase em certas modalidades de trabalho: [...] *não deixavam opções em outras áreas de estágio curricular, apenas na Educação Básica* (UEM, 3, Projetos); *Acho que o estágio poderia ter sido feito em escola pública, pois saí da faculdade sem saber trabalhar com esse tipo de estudante.* (EMBAP, 5, Música).

A proeminência de críticas referentes ao tempo disponível para realização do Estágio, o que, consequentemente, comprometeria a articulação teórico-prática da formação, é contraposta por críticas à qualidade das orientações realizadas na disciplina. De acordo com os egressos: *deveria ter um amparo após a execução da aula em sala, para fazer uma análise com o professor do curso tanto individual quanto coletivo.* (FAP, 1, Arte); *O único problema foi a orientação no local do estágio, que foi insuficiente, quase inexistente. Boa parte das discussões entre docente e discente foi realizada baseado em gravações do celular.* (UEM, 1, Arte).

Nesse sentido, o aumento de carga horária não garantiria melhor qualidade da disciplina. Contudo, seria necessário contrapor essas afirmações com a política docente das instituições sobre o Estágio Curricular Supervisionado, principalmente a respeito da carga horária dos professores para acompanhamento dos acadêmicos nos espaços. Com o crescente sucateamento da universidade, a carga horária a ser dedicada para orientação de cada aluno vem sendo reduzida. A título de exemplo, no caso da UEPG, cada professor tem meia-hora⁵¹ por aluno, o que torna inviável uma orientação efetiva em todas as etapas do processo de Estágio.

⁵¹ Considerando que o Estágio é realizado simultaneamente em diversas instituições, o professor necessita se deslocar para espaços diferentes a fim de realizar o acompanhamento para orientação dos alunos. Desse modo, os trinta minutos previstos não dão conta da realidade do Estágio.

As considerações a respeito do Estágio e suas interfaces com a teoria e prática apontaram também, ainda que em menor número por parte dos participantes, aspectos referentes à falta de fundamentos relacionados principalmente a metodologias de ensino da Música, o que compromete a realização do Estágio; a realização do Estágio em espaços idealizados e distantes da realidade (como Colégio Militar, no caso da EMBAP), o que se articula à necessidade de inserção em outros espaços, além da Educação Básica; e o reconhecimento de que é um primeiro contato com a realidade de atuação e não se constitui como modelo exato de trabalho.

A crítica à formação dos professores das disciplinas pedagógicas não ser específica em Música, assim como não é a própria disciplina, é igualmente observada em apontamentos sobre a **falta de experiência prática dos professores do curso**. Uma das respostas apresenta caráter geral, sem especificar qual seria a prática: *Deveria oferecer mais prática e professores universitários com experiência prática e não apenas teórica*. (UEM, 1, Projetos). Subtil (2016), em pesquisa com alunos de cursos de Licenciatura em Música e também Artes Visuais apresenta dados com o mesmo teor. De acordo com a autora, as afirmações têm sido voltadas à especificidade da educação musical, e pode ser “explicada pela necessidade premente de dar conta da realidade escolar” (SUBTIL, 2016a, p. 903).

Foi registrada uma resposta que associa a experiência prática dos professores ao campo específico da escola de Educação Básica, como pode ser observado a seguir: [...] *a relação pedagógica/teoria/prática em sala de aula deixaram um pouco a desejar uma vez que alguns dos professores que lecionam estas disciplinas nunca estiveram em uma sala de aula de educação básica. Então a visão que esses professores têm sobre a educação é apenas uma visão superficial e teórica*. (UEPG, 4, Arte).

A “experiência prática” mencionada diz respeito ao fato de haver professores de cursos de licenciatura que nunca atuaram nos campos para os quais estão formando. Essa referência, ainda que não explicitada em todas as respostas, constitui-se como parte do discurso dos egressos quando comentam a respeito da formação.

Pode-se inferir, inclusive, esse mesmo teor no campo empírico de trabalho no ensino superior, no qual se observam afirmações dessa natureza por parte dos alunos. A validade, ou não, do trabalho do professor acaba sendo igualmente relacionada à sua experiência prática na área.

Uma das particularidades da formação do licenciado em Música, no que concerne à dimensão da prática, é a especificidade da **prática musical**, a qual compreende nos cursos

essencialmente as aulas de prática em conjunto, aulas de instrumento (individuais ou coletivas) e Coral.

Os objetivos de disciplinas dessa natureza são condicionados pela pré-formação musical, juntamente com as características inerentes aos cursos na área, especialmente em relação à herança conservatorial. Nesse sentido, podem acabar sendo interpretadas como o desenvolvimento da performance e técnica musical, aspectos que coincidem com os cursos de bacharelado em instrumento. Azevedo (2007), em pesquisa com alunos em fase de Estágio Curricular na Licenciatura em Música, mostra que a pré-formação musical em escolas de Música têm como ênfase a performance por meio de Prática Instrumental e Canto. As atividades dessa natureza, realizadas pelos participantes da pesquisa da referida autora, eram direcionadas para a “[...] assimilação e apresentação pública de determinado repertório musical” (AZEVEDO, 2007, p. 245). Contudo, o real sentido da prática musical na particularidade da Licenciatura em Música é possibilitar ferramentas para o ensino de Música, compreendendo o instrumento musical e o Coral como recurso pedagógico.

De modo geral, nas considerações dos egressos são observadas as duas referidas interpretações a respeito da prática musical (performance e recurso pedagógico), mas é possível inferir que os professores tendem a associar essa dimensão da formação à sua relação com o trabalho musical escolar, como pode ser observado na afirmação a seguir, a qual, inclusive, coloca a prática musical no patamar de principal enfoque a ser dado na formação:

Acho que a prática musical deve ser o “carro chefe” do curso e estar totalmente voltada para formação e capacitação da prática docente em sala de aula. Ela deveria fornecer recursos, métodos e materiais didáticos para uma efetiva atuação dos profissionais na área de Música. (UEPG, 8, Arte).

Importa considerar que a prática musical também necessita ser interpretada em um sentido amplo, como parte do processo de ensino aprendizagem da Música, devendo ser contemplada, em maior ou menor grau, em todas as disciplinas do curso, e não apenas como prática instrumental.

A interpretação da prática musical como recurso é observada nos comentários positivos relacionados à aprendizagem dos instrumentos funcionais, como flauta, teclado e violão, a qual possibilitou uma aplicação e uso na prática pedagógica na escola. Há críticas ao fato de não estarem relacionadas diretamente à Educação Básica, o que contradiz algumas das informações. Nesse aspecto, há uma visão técnica a respeito do enfoque a ser dado à prática musical, no sentido de oferecer subsídios para o uso do instrumento para ministrar aulas e não apenas enquanto aprendizagem específica do instrumento.

Podem ser observadas críticas a respeito da prática musical no curso, principalmente com relação à estruturação da área no currículo, que em alguns cursos é optativa; à formação dos professores que atuam nas disciplinas dessa modalidade; ao conhecimento musical dos alunos, o que remete à pré-formação musical. Também são observados resquícios de uma tendência de ensino conservatorial, principalmente na definição de repertório e de diferenças no que tange à estruturação metodológica, no caso do ensino de instrumentos musicais (especialmente piano, violão e flauta), visto que alguns cursos oferecem o ensino individual de instrumento enquanto outros o ensino coletivo. Em alguns casos há críticas pelo fato da prática musical ser *Muito limitada a determinados estilos musicais como a MPB, havendo exclusão de outros estilos como o rock* (FAP, 5, Arte). Contudo, no que tange às características conservatoriais presentes na licenciatura, a definição de repertório é voltada principalmente para a Música erudita: [...] *a Universidade poderia deixar mais aberto ao estudo, principalmente no instrumento, que abrangeu (no meu caso) apenas Música erudita.* (EMBAP, 3, Música); *Os conhecimentos das aulas de instrumento harmônico (violão) ou de instrumento melódico (flauta transversa) ou ainda de introdução a regência foram pouco utilizados nas práticas pedagógicas da atuação profissional. Isso porque a ementa se direcionava pelo repertório erudito.* (UEM, 4, Projetos).

As associações e dissociações entre teoria e prática observadas nos dados denotam a prevalência de uma interpretação majoritariamente técnica quando tecem críticas a respeito dos problemas de ordem teórico-prática percebidos durante a formação. Prevalece a interpretação de que a mera aplicação prática é considerada mais relevante do que os fundamentos teórico-metodológicos que subsidiariam sua realização. Limonta e Silva (2013, p. 176), corroboram essa interpretação ao afirmarem que “a relevância da prática passa a ser decisiva, atribuindo-se, à formação teórica, um papel que, se não inócuo, é pelo menos de menor importância”.

Nesse sentido, é possível afirmar que os egressos apontam principalmente para a “epistemologia da prática”, a qual se caracteriza como “[...] o estudo do conjunto dos saberes realmente utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2002, p. 225). O discurso promovido pelos preceitos da epistemologia da prática polariza a relação entre teoria e prática na formação, enfatizando apenas a segunda como motivo e fim de toda a atividade docente, além de ser a mediadora de si própria.

Ao propor um “[...] distanciamento etnográfico em relação aos conhecimentos universitários”, no qual os pesquisadores devem sair de seus laboratórios e gabinetes e “[...] ir

diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham” (TARDIF, 2000, p. 12), a epistemologia da prática promove o discurso difundido no senso comum de que na prática a teoria seria outra, o que, em certa medida, é observado nos discursos de parte dos professores investigados.

Paralelamente a esse aspecto, o fundamento na teoria é um posicionamento considerado como tradicional e que torna os professores “aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária [...]” (TARDIF, 2002, p. 119). Contudo, a transposição desse paradigma formativo é proposta, contraditoriamente, por meio de uma formação baseada em conhecimentos diretamente aplicáveis às demandas de trabalho.

Nesse sentido, é possível afirmar que o conceito de práxis docente, enquanto transformação da realidade social e educacional na qual os professores atuam durante e após a formação, não tem se efetivado. Esse aspecto encontra resistência frente aos diversos problemas da formação, seja por meio do enfoque técnico e instrumental que muitos currículos adotam, juntamente com o isolamento das disciplinas e por meio da divisão entre o que se consideram conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos.

A urgência em ter acesso a conhecimentos que respondam às demandas da realidade de trabalho é um reflexo da própria condição dos contextos educacionais, em particular, e da sociedade, em geral. Os ditames do mercado de trabalho, os quais se configuram como referência, se tornam o objetivo da formação dos professores, em conjunto com as particularidades do campo da Música e de seu ensino na Educação Básica, mediados por uma tensão constante de (des)valorização e reconhecimento da área como aspecto essencial para a formação e humanização. A busca infundável por justificar a relevância da formação e da atuação do licenciado em Música acaba por se tornar um de seus principais obstáculos.

4.2.4 Formação específica em Música e a Arte em sua universalidade

Com o objetivo de compreender em que medida a Música é interpretada como parte do campo da Arte, os egressos foram questionados se tiveram algum tipo de acesso a outras áreas artísticas (Artes Visuais, Teatro e Dança) ao longo do curso. Importa ressaltar que a questão tem relação com o próprio conceito de Música adotado na presente pesquisa, que a compreende como manifestação estética humana, histórica e universal não isolada em si mesma, mas constituinte do grande campo da Arte. Além desse aspecto, os cursos investigados oferecem formação específica em Música, seguindo as orientações das políticas de formação.

As respostas permitem, ainda, compreender como os egressos interpretam essa relação, visto que se deparam, em maior ou menor grau, (conforme foi possível observar nas análises anteriores) com exigências de trabalho que ultrapassam as especificidades da área de formação musical.

Foi possível identificar os seguintes meios de acesso a outras áreas artísticas: no currículo, enquanto disciplina obrigatória; disciplinas eletivas em outros cursos de formação em Arte, na modalidade Licenciatura e também Bacharelado; contato informal, com acadêmicos de outros cursos em Arte (Visuais, Dança, Teatro) e por meio de projetos interdisciplinares, além de exposições e espetáculos.

Esse aspecto do trabalho com outras áreas artísticas é um elemento central de toda a problemática da formação e da atividade docente do professor de Arte, independentemente de sua área de formação. No caso do Estado do Paraná, as já referidas DCE – Arte não tornam obrigatório o trabalho com as quatro áreas da Arte (Música, Artes Visuais, Dança e Teatro), quando apresentam a seguinte consideração:

Para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive é necessário, ainda, que o professor trabalhe a partir de sua área de formação (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança), de suas pesquisas e experiências artísticas, estabelecendo relações com os conteúdos e saberes das outras áreas da disciplina de Arte, nas quais tiver algum domínio. (PARANÁ, 2008, p.54).

O mesmo documento aponta, ainda, que “[...] o professor fará o planejamento e o desenvolvimento de seu trabalho, tendo como referência a sua formação.” (PARANÁ, 2008, p. 88). No entanto, segue considerando que “a partir de sua formação e de pesquisas, estudos, capacitação e experiências artísticas, será possível a abordagem de conteúdos das outras áreas artísticas.” (PARANÁ, 2008, p. 88).

Fica evidente, a partir do documento, que a atuação do professor necessita abordar conteúdos alheios à formação, sendo que tais conhecimentos devem ser construídos a partir de uma busca individual para complementação do percurso formativo. Em certa medida, considerações dessa natureza retiram do Estado a responsabilidade pela formação contínua do professor, evidenciando o descaso no que tange a políticas educacionais. Ainda que a formação continuada faça parte do trabalho do professor, essa acaba tendo sentido utilitário, buscando responder exclusivamente às demandas da realidade e desconsiderando o percurso formativo do professor⁵². Esse aspecto da individualização fica bastante evidente quando os

⁵²Em certa medida, as recentes propostas de reestruturação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tomam o mesmo rumo. O Programa tem apresentado avanços na formação de professores,

professores afirmam que *em toda formação, temos que nos virar e correr atrás.*(UEPG, 9 , Arte).

Paralelamente às determinações legais do Estado, a cultura escolar, em conjunto com a contradição de outras políticas educacionais e de avaliações como o vestibular e ENEM, exige que o professor da disciplina de Arte (Licenciado em qualquer das quatro áreas artísticas) leccione outras áreas além da sua formação. Cabe ressaltar que esse é um fato concreto da realidade de atuação, especialmente do professor da disciplina de Arte, ao menos no Estado do Paraná⁵³. Nesse ponto, é necessário fazer uma ressalva quanto ao alcance dessa contradição, pois essa ocorre exclusivamente no caso dos professores da Disciplina de Arte, por seu caráter “multiárea”, composto por Música, Artes Visuais, Dança e Teatro. Esse aspecto fica evidente na seguinte afirmação: *Planejei e ministrei unicamente conteúdos de Música nos estágios de regência e quando ingressei no campo de trabalho me vi coagida (legalmente e também pela cultura escolar) a trabalhar com as demais áreas artísticas na disciplina Arte.* (UEPG, 13, Arte).

O discurso da Educação Musical em nível nacional tem se caracterizado pela defesa, autêntica, da atividade docente somente na área de formação musical, posicionamento compreendido como meio de legitimação da área e, principalmente, de resistência às contradições entre formação e trabalho. A produção da Arte, e na qual se inscreve a Música e suas particularidades, sempre está permeada por uma tomada de posição. Nesse sentido,

a realidade refletida e plasmada pela arte, tomada em seu conjunto, implica já, desde o primeiro momento, numa tomada de posição em face das lutas históricas do presente no qual vive o artista. Sem esta tomada de posição, não lhe seria possível escolher como objeto do trabalho artístico, como particular característico, precisamente este e nenhum outro momento da vida. (LUKÁCS, 1978, p. 211-212).

A tomada de posição reflete os condicionamentos históricos e sociais, devendo ultrapassar a defesa meramente ideológica de princípios descolados da realidade, ou que digam respeito apenas a fragmentos dessa realidade. Desse modo, a existência massiva (comprovada pelos dados) de um trabalho na disciplina de Arte que congrega outras áreas artísticas além da Música denota a necessidade da discussão sobre essas dificuldades da atuação na área. Esse aspecto também se justifica pelos relatos dos egressos que afirmam ter

justamente por respeitar, até então, o percurso formativo e entender que os resultados são alcançados após a etapa de formação inicial, no momento em que o professor inicia seu trabalho em sala de aula. No entanto, as propostas de reestruturação apontam para atividades que objetivam suprir carências imediatas da Educação Básica, colocando os acadêmicos bolsistas como coadjuvantes e não como principais sujeitos do processo formativo.

⁵³Detalhes a respeito desse aspecto podem ser observados no capítulo 5, referente à atuação dos egressos.

se formado em Música e, portanto, buscaram outros campos de trabalho específicos, como as modalidades “Disciplina de Música” e “Projetos de Música”.

A interpretação mais recorrente é do diálogo com outras áreas da Arte como conhecimento instrumental que possibilita o desenvolvimento de conteúdos: [...] *me trouxeram muitas ideias do que eu poderia fazer em sala de aula. E muitas das aulas eu utilizei em sala de aula. As aulas de dança e artes visuais também proporcionaram muitas ideias do que trabalhar em sala de aula.* (UEPG, 4, Arte).

A modalidade de atuação é um aspecto que apresenta algumas particularidades quanto à interpretação do acesso a outras áreas artísticas durante o curso. Os egressos que trabalham na Disciplina de Arte apontam como positivo esse contato, alegando a necessidade de abordagem desses conteúdos. Esses são condicionados por fatores como as políticas educacionais (no caso as DCE – Arte do Paraná, ainda que de uma maneira que permite múltiplas interpretações); gestores da escola (direção e equipe pedagógica) e demandas avaliativas como o vestibular. De acordo com um dos egressos:

Ajudou-me muito, pois a realidade da Escola do Ensino Básico leva o educador a transitar de uma área para outra, pois todas são relevantes para a formação humana, claro que não me considero totalmente habilitado a levar técnicas de outras áreas. Mas para alguns aspectos que as Diretrizes Curriculares determinam como conteúdo busco informações e procuro como pesquisa e orientações se necessário com colegas formados nas áreas que conheço. (UEPG, 5, Arte).

No caso de cursos que não previam o acesso, os professores afirmam que *se tivesse alguma disciplina ou algum período em que houvesse essa união, o conhecimento e segurança com o próprio curso seria muito maior, além de ajudar os alunos a encontrarem a parte que mais lhe agrada dentro do curso e já começarem a encaminhar seus passos.* (FAP, 1, Arte).

A UEPG é a única instituição que ofereceu, em seu primeiro currículo (2002, com primeira turma iniciando em 2003), o acesso a disciplinas que tratavam da Arte de modo mais amplo, o que denota algumas considerações específicas a respeito das interpretações dos egressos desse curso. Há claramente uma diferença entre os acadêmicos do primeiro e segundo currículos.

No caso do primeiro, os professores afirmam que o contato com as outras áreas aproximou sua formação da realidade de atuação e puderam utilizar tais conhecimentos para embasar os conteúdos das outras áreas artísticas que não os de sua formação – Música. Fica evidente, porém, que reconhecem o acesso como elementar, o que de fato era o objetivo do currículo à época. Há, inclusive, menção ao acesso às outras áreas artísticas como maneira de

compreender o campo da Arte de maneira mais ampla: *Sim. Tive aulas de Dança, Teatro e História da Arte. Entendo que todas foram importantes para uma visão ampla do termo Arte [...] (UEPG, 6, Arte).*

Pereira, Melissa (2013), ao investigar o processo de implantação dos currículos de 2002 e 2008 da UEPG, seus fundamentos e concepções, questionou os egressos a respeito da integração da Música com as demais áreas artísticas durante a formação, mostrando que os licenciados interpretam essa articulação como necessária por compreenderem que a Música integra o campo mais amplo da Arte.

Os dados da autora também apontam para dimensões relacionadas à atuação na Educação Básica, e mais especificamente na disciplina de Arte. Nesse quesito, são destacadas vertentes relacionadas às exigências da gestão escolar, que apresenta uma interpretação polivalente quanto à atuação na disciplina e a existência de currículos e materiais didáticos que contemplam conteúdos das quatro áreas artísticas (PEREIRA, Melissa, 2013, p. 124).

São observadas variações entre as respostas dos egressos que tiveram acesso às outras áreas e aqueles que cursaram o currículo exclusivo em Música, o que também se confirma nos dados da presente pesquisa, como pode ser notado a seguir, em resposta de egressos que não teve acesso às outras áreas:

[...] após concluir o curso tive que estudar todos os outros eixos que compõe as artes, pois elas são de certa forma, exigidas pelas equipes pedagógicas. Fica até difícil de conseguir trabalho em escolas particulares se você não tem um conhecimento em todas as áreas da arte. (UEPG, 7, ARTE).

O reconhecimento dos professores com relação a esse acesso mais amplo à Arte durante a formação é positivo, mas importa considerar que o principal enfoque dado é no sentido prático da possibilidade de atuação com tais conteúdos na disciplina de Arte.

Assim como na pesquisa de Pereira, Melissa (2013), Azevedo (2007) mostra que um de seus entrevistados avalia positivamente a integração entre as áreas artísticas em seu curso de licenciatura em Música, mas apresenta a ressalva de que “o objetivo da proposta curricular do curso é privilegiar a inter-relação entre as modalidades artísticas, sem comprometer a especificidade de cada área” (AZEVEDO, 2007, p. 183), deixando claro que o enfoque não é a formação polivalente.

Penna (2006, p. 41) considera que o diálogo e inter-relação entre conhecimentos e conteúdos necessita estar presente na formação do licenciando em Música, avançando inclusive não apenas nas demais áreas da Arte, mas também a outros campos de conhecimento:

Nossa área específica de educação musical precisa, pois, estar em diálogo com outras – não apenas com os demais campos artísticos, mas com a área de educação/pedagogia, com as ciências sociais, com a filosofia, a história, a psicologia, ou outras tantas disciplinas que, por sua vez, o diálogo com a realidade – ou o diálogo que busca uma maior compreensão da realidade – mostre ser necessárias.

As necessidades de que fala a autora podem ser observadas ao longo dos registros dos egressos, tendo em vista que cada modalidade de trabalho evoca particularidades quanto à atuação do professor de Música.

A avaliação da formação, expressa por meio dos dados coletados junto aos egressos das instituições, permite captar as associações e dissociações entre as dimensões formativas previstas nos currículos, as expectativas para a formação e suas relações com aspectos presentes na cotidianidade da área musical. As experiências de pré-formação musical condicionam em grande parte as interpretações. Os professores mostram a grande influência das experiências musicais prévias, no âmbito da prática e também da docência, apontando níveis distintos de avanço dos conhecimentos do curso frente ao que traziam anteriormente ao ingresso.

Os aspectos positivos de contribuição da formação apontados pelos egressos são intercalados por críticas que enfatizam a necessidade de adaptação do curso à prática docente, enfatizando um caráter utilitário, técnico e pragmático à formação. Nesse ponto, é possível perceber certo êxito do caráter de profissionalização técnica observado nas políticas educacionais para a formação, aspecto preocupante quando contraposto aos reais objetivos da formação inicial. Tais elementos se somam à ênfase dada pelos egressos à dissociação teórico-prática entre os conhecimentos pedagógicos e a realidade de atuação na Educação Básica.

Os professores apontam que parte das disciplinas e conteúdos dos cursos não apresentaram relação alguma com os espaços de atuação com os quais se depararam. O Estágio Supervisionado, nesse sentido, é apontado como elemento central que proporciona a interlocução entre o curso e a realidade da prática docente. Contudo, a interpretação dada a essa dimensão formativa mostra o anseio por uma mera transposição da realidade, na qual o Estágio deveria reproduzir as mesmas experiências da prática docente observadas no exercício docente após a formação.

A interlocução entre a formação específica em Música e a Arte em geral fica evidente nas interpretações que mostram que paralelamente à ênfase na área da Música, articulações com a Arte de modo mais amplo seriam necessárias, sendo que esse aspecto é

ênfatizado majoritariamente pelos egressos que atuam na modalidade da Disciplina de Arte. Os questionamentos a esse respeito refletem a constituição das Diretrizes Curriculares Estaduais para o ensino de Arte no Paraná e a disciplina de Arte, a qual é composta pelas quatro áreas artísticas. Cabe ressaltar, contudo, que a defesa, na presente pesquisa, da formação em um sentido amplo, que contemple o diálogo com outras áreas da Arte e também do conhecimento em geral, sem, contudo, perder a especificidade da área musical, não se justifica tendo em vista as exigências imediatas da prática. Essa perspectiva de formação é afirmada por considerar a Música como parte indissociável da universalidade da Arte.

Os dados analisados até o momento representam a primeira parte do questionário aplicado aos egressos. É possível inferir que os registros apontam aspectos que interpretam o curso como um meio de acesso inicial ao universo do ensino de Música, o que denota avanços em relação a interpretações que o consideram como provedor de todo e qualquer conhecimento que venha a ser necessário na atuação.

São observadas diferenças entre os cursos, com aspectos positivos e negativos, dependendo da dimensão tratada, os quais refletem também a trajetória histórica dos cursos e de como se constituem os currículos e corpo docente. A modalidade de trabalho é outro elemento que apresenta variações na interpretação dos egressos sobre a formação. Os professores que atuam na Disciplina de Arte tendem a apresentar críticas mais contundentes quanto à articulação entre formação e atuação, principalmente com relação ao diálogo com outras áreas artísticas que acaba se fazendo necessário.

As considerações sobre a formação mostram que as associações são realizadas tendo em vista as experiências da prática docente dos professores, tendendo a associar toda a formação como meio de responder às contingências da prática. Contudo, as avaliações dos professores evidenciam problemas da realidade escolar que necessitam ser discutidos no âmbito acadêmico, principalmente no que diz respeito ao conceito de Música e Arte difundido nas escolas e à compreensão do papel dos elementos teóricos e práticos como constituintes de uma unidade que possibilite resultar na práxis docente.

Desse modo, com o objetivo de possibilitar um aprofundamento das questões sobre a formação no curso, promovendo a articulação entre a formação e atuação, foram formuladas questões a respeito da atividade docente que vem sendo realizada pelos egressos, atuantes em escolas de Educação Básica. Assim, as análises das informações coletadas sobre esse aspecto serão apresentadas no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 5 – A ATIVIDADE DOCENTE DO LICENCIADO EM MÚSICA: ARTICULAÇÕES ENTRE ATUAÇÃO E FORMAÇÃO

A atividade docente dos professores de Música é compreendida como a objetivação de todo o percurso formativo trilhado na Licenciatura em Música, sendo composto por elementos técnico-instrumentais, pedagógicos, históricos, sociais, políticos e culturais, os quais se articulam dialética e contraditoriamente no decurso desse complexo de atuação.

O entendimento da Música como elemento indissociável da Arte e enquanto possibilidade de humanização e formação estética delega à atividade docente na área o papel essencial de possibilitar democraticamente a todos os alunos a ampliação à riqueza da produção artístico-musical. Sua constituição histórica denota características próprias à forma social vigente – o capitalismo –, necessitando, assim, que seja analisada a partir das contradições inerentes a esse processo. Todas as dimensões a serem apresentadas contêm, em maior ou menor grau, elementos que expressam os condicionamentos da educação e da Arte a esse sistema. Os dados constituem a parte da pesquisa que buscou compreender como os professores investigados percebem a atuação em seus campos de trabalho.

5.1 PLANEJAMENTO DOCENTE EM MÚSICA: CONTRADIÇÕES ENTRE CONTEÚDO MUSICAL, POLÍTICAS E GESTÃO ESCOLAR

O planejamento, independentemente da modalidade em que é realizado, necessita ser compreendido para além do sentido técnico formal de organização de conteúdos, métodos e avaliações que serão desenvolvidos ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Enquanto processo de racionalização, organização e coordenação docente, o planejamento articula a atividade escolar e a problemática do contexto social, sendo, portanto, uma atividade de caráter político (LIBÂNEO, 1994).

Por se caracterizar como um momento que congrega os objetivos para os quais se pretende realizar a atividade docente, o planejamento é uma forma de objetivação da ação teleológica do professor. Nesse sentido, planejar se constitui como “a atividade consciente da previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas [...]” (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

É a concretude das situações didáticas, compostas pelas contradições sociais, econômicas e políticas, que coloca o planejamento no âmbito da realidade da atividade docente, retirando o caráter técnico e geralmente burocrático que acaba sendo assumido em sua elaboração e implementação. Nesse sentido, o planejamento toma uma dimensão

particular no campo da Arte e Música, tendo em vista as articulações entre a especificidade da formação e as modalidades de trabalho na Educação Básica.

A temática foi apresentada⁵⁴ aos egressos tendo como enfoque o planejamento anual, entendido como plano de ensino (LIBÂNEO, 1994). O objetivo foi compreender como é elaborado o planejamento, quais seus objetivos, conteúdos e documentos que fundamentam a proposta, além de buscar compreender até que ponto avança no sentido de elemento mediador da formação e atuação e como práxis docente. Nesse sentido, a prévia-ideação é compreendida como elemento central do planejamento docente, a qual contribui como meio de transpor o recorrente mecanicismo dessa etapa do processo educacional. A prévia-ideação precede e ao mesmo tempo conduz a ação, sendo que por meio dela, “as consequências da ação são antevistas na consciência, de tal maneira que o resultado é idealizado (ou seja, projetado na consciência) antes que seja construído na prática” (LESSA, 2015, p. 22).

As respostas apresentam diferentes meios de elaboração do planejamento, os quais se articulam às dificuldades expostas pela dicotomia entre a formação em Música e o campo da Arte. Dessa maneira, as considerações inicialmente apresentadas se referem à modalidade específica da Disciplina de Arte.

A elaboração ocorre individualmente ou em grupo, quando há outros professores responsáveis pela disciplina. Nesse caso, a presença de professores com formação nas demais áreas artísticas possibilita um trabalho específico em Música, ainda que relatos dessa natureza sejam uma exceção na pesquisa.

A autonomia quanto à elaboração do planejamento acaba sendo relativa. Esta fica condicionada às políticas, mais especificamente às DCE – Arte do Paraná e ao Caderno de Expectativas de Aprendizagem⁵⁵, sendo também mencionados os conteúdos exigidos no Processo Seletivo Seriado (PSS), utilizado para ingresso no caso da UEPG.

Paralelamente às determinações das políticas, é observada grande influência por parte da gestão escolar no processo de construção do planejamento. Um professor afirma que *não há muito o que adicionar ou modificar já que faz parte do seu contrato trabalhar o que está sendo pedido, mas as vezes existe um espaço onde podemos acrescentar o que pode ou não fazer diferença* (FAP, 1, Arte). De modo mais enfático, também é relatado: *deveríamos*

⁵⁴ A questão foi apresentada com o seguinte enunciado: “Como é elaborado o planejamento anual da disciplina? Comente sobre os conteúdos, áreas artísticas, diretrizes, carga horária e qualquer outro aspecto que considere necessário.”

⁵⁵ Documento lançado em 2012, pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Estabelece parâmetros quanto aos conteúdos a serem trabalhados na Educação Básica do Estado e se fundamenta nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual.

ter mais liberdade na elaboração do planejamento, pois a escola, diretor, sempre alguém boicota alguma coisa que achamos importante. (FAP, 4, Arte).

Todavia, a pluralidade de possibilidades de realização do planejamento e da consequente efetivação do ensino fica bastante evidente quando, em dois registros, um professor afirma: *neste ano estou priorizando minha área específica, e tentando conscientizar os alunos do porque desta prática* (UEPG, 12, Arte), deixando claro que a gestão da escola concedeu autonomia para que pudesse trabalhar especificamente em sua área de formação.

Em outro caso, ao contrário da escolha pelo trabalho específico em Música, a professora decidiu *abordar as quatro áreas artísticas de maneira integrada, apesar da dificuldade de conhecimentos técnicos, especialmente em dança e teatro (que acabam sendo trabalhados de maneira mais superficial e teórica).* (UEPG, 13, Arte). A justificativa dada pela professora para essa opção de trabalho se deve à sua preocupação em privar os alunos do conhecimento das demais áreas da Arte.

A autonomia dos professores na elaboração do planejamento revela, inclusive, uma característica da gestão que evidencia o problema da separação entre conteúdo e forma presente na atividade docente. De acordo com um professor, *o planejamento vem pronto em ambas as esferas (pública e privada). O professor não possui autonomia para alterar os conteúdos, apenas para modificar as metodologias.* (UEM, 1, Arte).

A modalidade de atuação “Disciplina de Arte” evidencia o dilema recorrente entre a formação específica e o trabalho com as demais áreas artísticas. Os professores afirmam que *O planejamento é elaborado a partir das diretrizes curriculares da educação básica. No qual a disciplina é dividida em artes visuais, Música, teatro e dança. Os professores em geral trabalham as 4 áreas, umas mais outras menos, isso de acordo com sua formação.* (UEPG, 4, Arte).

A formação é o fator que define a área artística a ser privilegiada, o que condiz com as DCE – Arte do Estado, quando afirmam que o professor deve trabalhar a partir de sua área de formação, estabelecendo relações com as outras áreas artísticas com as quais tenha algum domínio. (PARANÁ, 2008). Com o mesmo teor, são registradas afirmações como: [...] *em conjunto com todos os professores de arte é feito o planejamento anual que deve contemplar todas as áreas artísticas* (UEPG, 6, Arte); *São utilizados os parâmetros nacionais e regionais para tudo, sendo a abordagem de todas as áreas artísticas quase que obrigatórias mesmo sem a formação em outras linguagens artísticas.* (FAP, 5, Arte).

Os problemas estruturais da Educação Básica são outro aspecto observado nos relatos sobre o planejamento, principalmente no que diz respeito à contratação de professores.

O quadro de professores do Paraná é composto por grande número de docentes em regime temporário, contratados pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS). Essa modalidade de contrato, que não garante a permanência do professor por mais de um ano na mesma escola, resulta em mudanças constantes do quadro de docentes nas instituições. Considerando as quatro possibilidades de formação em Arte, não há garantia de que um professor da mesma área irá desenvolver o trabalho no ano seguinte. Esse panorama acarreta no seguinte cenário: *O programa foi elaborado apenas por mim, já que o professor anterior havia feito um planejamento apenas de artes visuais, sua área de formação.* (UEPG, 2, Arte). Ou seja, o planejamento acaba sendo condicionado em grande parte pela área de formação do professor. Nesse ponto, a definição de conteúdos básicos por meio das DCE – Arte é um aspecto positivo, pois possibilita o mínimo de organização quanto ao encaminhamento do trabalho em cada ano.

O panorama apresentado mostra a impossibilidade de interpretar de forma isolada cada dimensão que envolve a atividade docente. Assim como em outros aspectos, os registros dos professores a respeito do planejamento evidenciam o dilema da atividade docente realizada pelo Licenciado em Música que atua na particularidade da Disciplina de Arte. As dúvidas suscitadas pelas orientações oficiais das DCE – Arte do Estado culminam em ações que podem impossibilitar o acesso às demais áreas da Arte, tanto no sentido da necessidade de seus conhecimentos em avaliações como o vestibular e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), quanto no direito democrático de acesso à produção artística universal. Frente a essas considerações, o que se observa é que “os conteúdos curriculares obrigatórios seriam oferecidos na medida das possibilidades, e muitas vezes de modo até mesmo contraproducente” (PENNA, 2008, p. 60).

As considerações dos professores, quando comparadas em termos de modalidade de trabalho descrevem um quadro que distingue o campo da Disciplina de Arte dos Projetos e Disciplina de Música⁵⁶. No caso do planejamento, permanecem, nos relatos dos professores das duas últimas modalidades, alguns elementos em comum, principalmente em relação à autonomia para o planejamento, pois essa se mantém condicionada principalmente à gestão da escola.

As DCE – Arte se mantêm presentes, mas assumem o caráter próprio de diretriz curricular, no sentido de definir os conteúdos e metodologias de trabalho. Essa interpretação

⁵⁶Importa ressaltar que essa distinção entre as modalidades, é apontada até mesmo pelos professores, quando afirmam que *somente em projetos de Arte (entre esses o Mais Educação) se tem a possibilidade de ser mais contemplativo [sic] e específico à sua modalidade de formação e atuação.* (UEPG, 8, Arte).

do documento difere da expressa pelos professores de Arte, pois não apresenta o complicador do trabalho com as demais áreas artísticas, visto que os conteúdos tratados são especificamente musicais, o que ameniza o problema referente à atuação de caráter, em certa medida, polivalente que tem se constituído no caso da atividade docente na disciplina de Arte.

O processo de trabalho no caso dos licenciados em Música, professores de Arte, caracteriza-se como uma espécie de dupla contradição e negação. O professor, formado em Música, ao abordar outras áreas artísticas, realiza um trabalho alienado, por conta das características e problemas estruturais da disciplina de Arte. Esses aspectos são evidenciados também pelas críticas dos professores quanto à reduzida carga horária da disciplina, que conta com duas horas semanais.

Contraditoriamente, a disciplina de Arte, ao congrega a universalidade da área a partir do diálogo entre a Música, as Artes Visuais, a Dança e o Teatro, constitui-se, ela própria, como uma possibilidade de transformação da alienação em humanização. Em suma, a atividade docente é alienada, mas realizada em uma área com potencialidades humanizadoras.

5.2 CONTEÚDO E METODOLOGIAS DE TRABALHO: ASSOCIAÇÕES E DISSOCIAÇÕES ENTRE FORMA E CONTEÚDO NO ENSINO DE MÚSICA

No campo geral da produção da Arte o conteúdo deriva de um tema, sendo que esse “[...] é elevado ao **status** de conteúdo somente pela atitude do artista, pois o conteúdo não se limita a ser **o que** é apresentado e é também o **como** está sendo apresentado, em que contexto, com que grau de consciência social e individual” (FISCHER, 2002, p. 151, grifos do autor). A forma, por sua vez, é o meio que transforma um produto em obra de arte, condicionada pelo social e pela individualidade do artista, sendo “[...] a corporificação do próprio domínio do homem sobre a matéria” e “[...] **a experiência social solidificada**” (FISCHER, 2002, p. 174, grifos do autor).

A relação entre conteúdo e forma na particularidade da educação e mais especificamente no ensino de Música, é condicionada pelos conceitos de Música e Arte existentes na sociedade, pelas determinações políticas para a educação e pelos aspectos formativos dos cursos de licenciatura na área, concomitantemente ao desenvolvimento histórico, social e econômico.

No caso específico do Estado do Paraná, os condicionamentos políticos com relação a esse aspecto do ensino de Arte e Música estão relacionados – assim como em outras dimensões da atividade docente – diretamente às Diretrizes Curriculares Estaduais para o

Ensino de Arte (PARANÁ, 2008). O documento estabelece os elementos estruturantes (elementos formais, composição, movimentos e períodos) para propor as incursões metodológicas para o ensino da área, e forma e conteúdo estão igualmente ligados a esse processo. A orientação de trabalho com os conteúdos estruturantes parte do princípio de sua relação intrínseca, por considerar que qualquer obra artística demanda a existência dos três elementos:

Os conteúdos estruturantes, apesar de terem as suas especificidades, são interdependentes e de mútua determinação. Nas aulas, o trabalho com esses conteúdos deve ser feito de modo simultâneo, pois os elementos formais, organizados por meio da técnica, do estilo e do conhecimento em arte, constituirão a composição que se materializa como obra de arte nos diferentes movimentos e períodos. (PARANÁ, 2008, p. 66).

As interpretações⁵⁷ dos professores a respeito dos conteúdos ministrados tendem a apresentar o conteúdo em si, por meio da listagem de assuntos abordados com maior frequência no desenvolvimento das aulas. Nesse sentido, os professores apontam principalmente os parâmetros sonoros e musicais (também chamados de elementos formadores), entendidos como meios que permitem compreender as Músicas apreciadas, juntamente com leitura e escrita musical.

Os gêneros e estilos musicais são igualmente destacados, sendo interpretados como um meio que aproxima a aula de Música do cotidiano de fruição musical dos alunos, o que facilita o acesso a novas formas e gêneros musicais. Esse aspecto é evidenciado em respostas como: *O trabalho foi relevante essencialmente a partir de estilos musicais que eles mesmos evidenciavam nas aulas, estudamos a partir desses estilos questões de arranjo, instrumentos musicais, história das bandas e artistas, mercado fonográfico, gravação de discos, CDs, K7, DVD, mp3.* (UEPG, 2, Arte).

Nesse ponto também se destaca uma dicotomia entre o gosto musical dos alunos e o desejo de se aprender Música na escola. De acordo com um dos professores, há uma *tendência de que você inicie os conteúdos musicais na escola, a partir do gosto musical dos alunos, porém nem todos querem saber de aprender sobre a Música na escola, apesar de todos não conseguirem viver sem ela.* (UEPG, 8, Arte).

Esse aspecto é discutido por Sebben (2009), ao investigar o conceito de alunos de 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental a respeito da Música como conteúdo. Na referida pesquisa, os alunos apontam diversas dimensões sobre o assunto, as quais vão desde o total

⁵⁷ Importa destacar que a pergunta se referia diretamente aos conteúdos, sem solicitar reflexões aprofundadas dos participantes.

apoio à existência da área na escola até a interpretação de que a Música não deveria ser objeto de estudo, expressas por meio de afirmações como: “Música é uma coisa que gostamos e se for usar como conteúdo vamos perder o gosto por aquilo; Estudar Música só vai estragá-la.” (SEBBEN, 2009, p. 125).

As considerações evidenciam as dificuldades em associar o trabalho a partir de conteúdos institucionalizados a uma área (a Música) fruída e interpretada majoritariamente pelo viés da subjetividade e presente no cotidiano, esfera da sociedade considerada, em certa medida, livre das amarras do formalismo imposto pela educação escolar. Em meio a essas dificuldades são observadas críticas à hegemonia midiática na definição do gosto musical dos alunos das instituições.

Paralelamente a considerações dessa natureza, os professores relatam experiências positivas, justamente pela articulação entre gêneros e gosto musical e por meio da apreciação: *Nas experiências que tive até o momento, vejo que há um grande interesse dos alunos da faixa etária entre 14 e 17 anos pelas atividades de apreciação musical conjugadas com o estudo dos movimentos artísticos, com os músicos, as características dos instrumentos musicais envolvidos etc.* (UEPG, 13, Arte).

A história da Música é outro conteúdo bastante presente nos registros, prevalecendo uma interpretação linear e cronológica da história, que deve partir dos primórdios (pré-história) até os dias atuais. A prática musical é igualmente recorrente, mas se observa uma falha na interpretação dos professores, visto que a prática deveria ser compreendida como parte da metodologia de trabalho e não um conteúdo propriamente dito.

O registro de conteúdos é permeado por considerações a respeito da necessidade de democratizar o acesso à produção musical e artística da sociedade: *Eu penso que o educador deve ousar trazer o desconhecido para o discente, pois precisamos acrescentar algo à vivência deles.* (UEPG, 3, Arte); *Dialogar a Música com outras áreas do conhecimento, para que não seja só mais uma disciplina isolada na grade escolar.* (EMBAP, 5, Música).

As respostas também expressam considerações que compreendem a Música como parte de um contexto mais amplo e como forma de humanização dos indivíduos: *Aqueles [conteúdos] que estão relacionados a outras áreas do conhecimento e podem contribuir para a formação de alunos pensadores e críticos. Aqueles [conteúdos] que podem contribuir nos processos de socialização e humanização.* (FAP, 3, Arte).

O acesso ao conteúdo, enquanto conhecimento musical e artístico historicamente produzido é possibilitado pela forma com que é articulado, por meio das metodologias de trabalho dos professores. As maneiras de se trabalhar com o conteúdo musical tendem ao

padrão de emprego de vídeos e audição de obras, utilizando muitas vezes a história da Música como fio condutor.

Em meio a respostas de caráter técnico, há interpretações da metodologia de ensino empregada como algo estanque, na qual cada aspecto ou momento da aula é tratado de forma isolada, inclusive no sentido da relação teoria e prática, quando apresentam, de modo geral, primeiro a parte teórica, depois a prática: *explico o conteúdo, trabalhamos em atividades práticas e, por fim, realizamos uma discussão sobre a produção*. (FAP, 3, Arte).

A forma expositiva é enfatizada, mas não fica clara qual a interpretação dos professores quanto a esse meio metodológico. A exposição deveria ser intermediada por outros aspectos da atividade docente em Música, como a apreciação musical e a prática. Contudo, a apreciação musical não é interpretada nesse processo como prática musical, sendo considerada como tal apenas quando é realizado um trabalho no qual os alunos executam um ritmo ou tocam instrumentos. Importa destacar que a apreciação é referida por um número expressivo de professores, sendo observado um compromisso com a experiência sonora do conteúdo musical trabalhado⁵⁸.

É possível observar que os professores atuantes na Disciplina de Música e em Projetos empregam a ludicidade como principal meio de trabalho com a Música, conforme pode ser observado no exemplo a seguir: *De forma lúdica e sempre espontânea, para melhor resposta das crianças levo sempre novos artifícios (bonecos, adereços, panos, histórias etc.)* (EMBAP, 4, Música). Ao contrário da disciplina de Arte, que tem um público com idade aproximada a partir dos 10 anos, o trabalho específico com a Música em disciplina ou Projetos é voltado majoritariamente para crianças.

A estrutura material e física da escola fica evidente quando os professores respondem sobre as formas de trabalho com Música. Em geral, são feitas críticas quanto à adequação de salas de aula e à inexistência ou reduzida quantidade de instrumentos musicais e equipamentos para realização das aulas. Os professores afirmam: *As escolas normalmente não dispõem de um espaço adequado para as aulas de Música. Os instrumentos também não são muito comuns*. (FAP, 6, Arte); *Devido ao espaço não ser específico para uma aula de Música, trabalhei bastante com exemplos em áudio e vídeo*. (UEPG, 2, Arte). É possível observar que as modalidades de ensino exclusivo de Música (Disciplina e Projeto) dispõem em geral de melhor estrutura, (principalmente material) para realização das aulas, aspecto que se justifica por serem desenvolvidas majoritariamente em escolas particulares.

⁵⁸ A única proposta de ensino de Música indicada é a C(L)A(S)P, traduzida no Brasil para (T)EC(L)A e desenvolvida por Keith Swanwick, mencionada por apenas um professor.

As colocações dos professores no que diz respeito aos conteúdos e metodologias empregadas no ensino de Música nas três modalidades investigadas destacam uma visão protocolar, que dissocia forma e conteúdo, compreendendo os conteúdos isoladamente (harmonia, notação, elementos formais etc.) e como principal objetivo do ensino.

Para além desse conceito de ensino de Arte e Música, o fundamento metodológico deveria ser pautado na universalidade das áreas e na particularidade de cada produto artístico-musical, histórica e socialmente produzido, buscando explicitar os papéis que desempenharam e como podem ser interpretados e apropriados enquanto objetos de humanização e formação estética dos alunos.

A dissociação entre a forma, representada pela metodologia, e o conteúdo propriamente dito, promovem certo grau de alienação do trabalho. Articulando essa dimensão da atuação dos professores ao planejamento, anteriormente discutido, a autonomia do professor se refere somente à ação realizada por meio da forma, as metodologias de ensino. O conteúdo, por sua vez, deve permanecer inalterado, visto que é definido pelas políticas e gestão, sem a intervenção direta do professor.

Contrapondo essa interpretação, Pareyson (1997) mostra que forma e conteúdo são indissociáveis na Arte, na criação do objeto artístico. Lukács (1970, p. 170) entende a esse respeito que “a forma artística é a forma específica e particular daquela determinada matéria que constitui o conteúdo de uma obra”. Desse modo, se instaura a

[...] impossibilidade de aplicar universalmente uma determinada técnica artística, ou mesmo, simplesmente de recebê-la pronta e acabada sem fazer nenhuma modificação. Isso acontece é óbvio, porque a forma artística é a forma de um conteúdo determinado; por isso, não permite uma generalização fora daquela particularidade que ela estabelece em cada oportunidade. (LUKÁCS, 1970, p. 175).

Na produção da obra, ainda que o autor tenha o mesmo ponto de vista estilístico, é possível que crie formas específicas para cada obra, assim como um mesmo conteúdo apresentará diferentes formas, dependendo de cada autor (MAGALHÃES, 2015).

A transposição desse processo de produção da obra de arte para a realização da aula de Música parte da ação teleológica do professor, a prefiguração da finalidade da aula que está sendo preparada. O ponto de vista estilístico pode ser compreendido como as características formativas de cada curso de Licenciatura em Música, as quais congregam similaridades que advêm das políticas educacionais, particularmente as Diretrizes para a formação de professores. A forma com que os conteúdos serão trabalhados, ainda que

definidos a partir das Diretrizes Curriculares Estaduais, é condicionada pela situação concreta de cada turma e escola, assim como pela percepção do professor sobre tal conteúdo.

Ao considerar que “a educação musical inscreve-se como formadora da identidade cultural dos alunos” e que esses “[...] necessitam ser compreendidos como parte do processo histórico, não sendo somente objetos das práticas musicais e de consumo, mas indivíduos ativos e que conferem significados a suas relações sociais e musicais” (SEBBEN, 2009, p. 38), conteúdo e forma devem transpor os limites da mera codificação e transmissão do conhecimento e de sua transformação em um produto didático (CATAPAN, 1994).

Esse paradigma educacional nega a dialeticidade de tais elementos assim como da formação escolar em geral. De acordo com Catapan (1994, p. 133):

A dinâmica que se estabelece entre a produção histórica do conhecimento e a organização didática do conhecimento escolar vai além das determinações dos imperativos didáticos, constituindo um pressuposto fundado nas relações materiais em que se constitui e desenvolve o conhecimento histórico.

Nesse sentido, os conteúdos trabalhados pelos professores necessitam partir do acesso, compreensão e crítica da produção humana no campo artístico-musical, a qual é histórica e socialmente condicionada e direito universal de todos os alunos.

Forma e conteúdo na prática docente do professor de Música “representam uma *unidade real*, isto é, a dependência recíproca de um ao outro.” Assim, “o conteúdo determina a forma da educação na qual é ministrada, porém esta por sua vez determina a possibilidade da variação do conteúdo, aumentando-o em um processo sem fim” (PINTO, 1993, p. 46).

A forma e o conteúdo na educação se referem aqui à sua dimensão política, mas, apropriando para o objeto da presente pesquisa, é possível considerar que essa relação não é somente técnica e neutra, mas revela um sentido mais amplo da própria função do ensino de Música e Arte. A interdependência entre forma e conteúdo na educação demanda, assim, a formação de professores não apenas como uma ação técnica, mas enquanto ato político.

5.3 A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E O ENSINO DE MÚSICA: O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR

A escola como organização compreende os “princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 436). A partir dos aspectos que compõem a organização escolar, a gestão

tem o papel de mobilizar os meios e procedimentos para atingir os objetivos definidos pela organização.

Os dados referentes ao planejamento, discutidos anteriormente, apresentaram uma prévia da atuação da gestão nos condicionamentos da atividade docente realizada pelos professores. Os registros a respeito da gestão mostram que a interpretação dada à área da Música e da Arte na escola, assim como as decisões a seu respeito, refletem diretamente na efetivação das ações do licenciado em Música.

São observadas basicamente duas categorias gerais: uma que interpreta a Música em um viés utilitarista e outra que avança no sentido de sua compreensão como elemento essencial na formação dos alunos. Em meio a essas duas interpretações, os professores relatam casos de envolvimento efetivo da gestão e outros em que o professor não é apoiado. Paralelamente, a modalidade da disciplina de Arte apresenta particularidades, principalmente no que diz respeito ao tratamento das outras áreas artísticas além da Música.

A noção utilitarista do ensino na área é observada quando os professores afirmam: [A gestão atua] *Com muito despreparo e com equívocos de que a Música serve para entreter e não como conhecimento.* (UEM, 1, Projetos); *Na escola em que trabalho a disciplina de Arte ainda é vista, tanto pelos alunos quanto por colegas professores e pedagogas(os), como disciplina de recreação e não possui o mesmo "peso" das demais disciplinas* (FAP, 2, Arte); [...] *falta olhar para as Artes com mais seriedade, como uma disciplina, que merece toda a atenção como as demais.* (FAP, 6, Arte).

Nos casos em que há apoio à Música e à Arte, são observados relatos que apontam avanços da gestão no que diz respeito à valorização da área na escola. Esse aspecto fica evidente quando os professores afirmam que *a gestão da escola é de fundamental importância e grande incentivadora e apoiadora do projeto.* (FAP, 2, Projetos) e que *a Música é tratada com a mesma importância que as outras disciplinas.* (EMBAP, 5, Música).

Entretanto, afirmações dessa natureza também são contrapostas por uma espécie de jogo de interesses de algumas gestões. O apoio, ainda que existente, fica atrelado aos resultados a serem alcançados, mas no sentido de funções secundárias aos reais objetivos da Música e da Arte como um todo na Educação Básica. De acordo com os professores: *Não vejo muito envolvimento dos gestores nesta área, que não vise uma apresentação final.* (FAP, 6, Arte); *de pouco interesse, apenas se preocupando no resultado das apresentações.* (FAP, 7, Arte); *em alguns momentos sou vista como a professora que faz apresentações musicais* (UEM, 3 Projetos).

Esse caráter intrínseco da Música na escola – das apresentações musicais – ainda que necessário e relevante, acaba sendo interpretado como o objetivo fim da área, qual seja, o de apresentar produtos artísticos que têm como função respaldar e legitimar atividades atreladas a datas comemorativas ou projetos escolares que servem como vitrine para a divulgação da instituição, especialmente no caso de instituições particulares.

A Música como entretenimento e sua associação a festividades escolares é recorrente nas pesquisas em educação musical de modo geral, como pode ser observado nas pesquisas de Uriarte (2005) e Sanchotene (2006). Esse aspecto também é observado em investigações que tratam especificamente da gestão escolar, como no caso de Hummes (2004), que pesquisou o ensino de Música na escola sob a ótica da direção escolar.

A consideração, por parte da gestão, de trabalhos musicais desse tipo, reflete o desenvolvimento histórico da educação musical no Brasil. O Canto Orfeônico, idealizado pelo compositor Villa-Lobos durante o governo de Getúlio Vargas, juntamente com a Educação Artística, por meio da Lei nº 5692/71, foram as experiências de ensino de Música e Arte que institucionalizaram essa função da área nas escolas. De acordo com Subtil (2003, p. 116) atividades dessa natureza “são uma tradição profundamente entranhada nas práticas escolares, constituindo-se, na maioria das vezes, no único trabalho mais ou menos sistemático desenvolvido pelos professores quanto à Música”. A situação acaba por se configurar como um meio de legitimação do trabalho da gestão e da própria disciplina, que acaba tendo relevância somente no momento em que é objetivada por meio das apresentações.

O dilema da formação específica e o trabalho com as quatro áreas artísticas também é levantado pelos professores quando discutem a gestão escolar: *na educação básica em geral a disciplina de artes fica encarregada de abordar todas as áreas artísticas, o que acaba deixando o trabalho bem raso, visto que a formação de cada professor é numa área específica.* (EMBAP, 2, Arte); *Os gestores muitas vezes não estão conscientes das especificidades de cada professor, e acreditam ainda na aula de arte polivalente [...]* (UEPG, 12, Arte).

Em uma dimensão mais impositiva por parte da gestão, os professores chegam a afirmar a exigência de *trabalhar mais AV [Artes Visuais].* (UEPG, 1, Arte). No mesmo sentido, afirmam: *ao primeiro contato com a escola, a pedagoga imediatamente me apresentou o armário que contém tinta, lápis de cor, pincéis e canetinhas e me entregou alguns modelos de figuras para desenhar e colorir deixados pelos professores anteriores.* (UEPG, 12, Arte).

Assim como o conceito de Música enquanto entretenimento na escola, a polivalência e o enfoque na área de Artes Visuais é igualmente uma herança política do ensino de Arte, a qual decorre especialmente da Lei 5.692/71, por meio da Educação Artística. Subtil (2012, p. 147), ao analisar os impactos da Lei 5692/71 quarenta anos após sua promulgação, afirma que “o ensino de arte nas escolas ainda hoje reflete as determinações metodológicas da educação artística, tendo como pressuposto a polivalência e a hegemonia das artes plásticas pela afirmação da arte-educação desde a década de 1970”. A perspectiva polivalente, ao abordar todas as áreas artísticas, “[...] significa, na maioria das vezes, a manutenção de práticas ligadas às artes visuais, sendo a Música constantemente relegada a planos secundários” (FIGUEIREDO, 2004, p. 56).

No campo específico da gestão, interpretações dessa natureza são observadas também por Stori (2011, p. 156), ao mostrar que os diretores “[...] não têm conhecimento da possibilidade de atuação docente a partir de uma área artística, e solicitam aos professores de Arte [...] um planejamento que contemple as quatro áreas artísticas.” A autora ainda considera os motivos de tais solicitações como “consequência do histórico do ensino de Arte na escola e da limitação das concepções dos diretores sobre o ensino de Arte” (STORI, 2011, p. 156).

Os relatos que tratam da abordagem de conteúdos artísticos alheios à formação dos professores são observados especialmente nos casos daqueles que atuam na disciplina de Arte, não estando presentes na disciplina de Música ou em Projetos. Considerando a interpretação negativa dos professores a esse respeito, é possível afirmar que tais exigências por parte da gestão acarretam em um complicador da práxis docente nessa modalidade. Em certa medida, isso é considerado um dos motivos que levam os professores a buscarem a atuação específica em Música.

Cabe ressaltar que a própria autonomia dos professores é influenciada pela gestão escolar. Por um lado, há afirmações de que *quanto aos fundamentos estudados, conteúdo, metodologia, isso era deixado bem livre por parte deles*. (UEPG, 2, Arte). No entanto, em alguns casos há relatos do comprometimento da autonomia, quando os gestores *chegam a trazer o conteúdo pronto para ser trabalhado pelo professor. Portanto, nestes casos, o professor de Arte torna-se um mero coadjuvante no andamento pedagógico*. (UEPG, 3, Arte).

A falta de conhecimento na área por parte da gestão, juntamente com a interpretação da Música e da Arte como elemento utilitário na escola, evidencia a necessidade da atuação de professores com formação em Música, pois acaba representando um papel não apenas pedagógico e musical, mas igualmente político, tanto no sentido de definições dos objetivos da área quanto em sua defesa como componente curricular na escola: *No início ainda havia*

professores e diretores que supunham que a Arte era Educação Artística, mas com meus trabalhos e dos colegas da área, eles começaram a notar a importância de aprender Arte. (UEPG, 5, Arte); *é necessário um processo de conscientização deles [gestores] também.* (UEPG, 12, Arte). Monteiro (2011), ao realizar uma pesquisa com professores atuantes na disciplina de Arte, mostra que o apoio da gestão escolar e também a estrutura escolar são essenciais para a efetivação das aulas.

Importa considerar que o trabalho realizado pela gestão no que diz respeito à Música e à Arte, transita entre as concepções historicamente constituídas sobre seu ensino e as políticas educacionais, sendo observados “resquícios de práticas do canto orfeônico, atividades expressivas, artes plásticas (principalmente desenho) preferencialmente manifestadas em produtos como apresentações, comemorações e objetos decorativos” (SUBTIL; SEBBEN, 2015, p. 40.784).

O professor licenciado em Música acaba por ter a função de mediador, no sentido de orientar a gestão quanto aos reais objetivos do ensino da área na escola. Ainda assim, os dados revelam múltiplos resultados quanto à gestão e sua atuação, os quais vão desde uma concepção de caráter burocrático e técnico, até o nível democrático-participativo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Ao considerar os gestores como os principais mediadores entre o planejamento e a efetivação da aula de Música e de Arte nas escolas, especialmente os pedagogos, responsáveis diretamente pelas questões pedagógicas da escola, “aproximar Música e pedagogia pode representar uma alternativa para que a educação musical seja compreendida, solicitada e aplicada sistematicamente” (FIGUEIREDO, 2004, p. 60).

Importa destacar que a Música tem sido debatida no campo das pesquisas que tratam da formação de pedagogos, chamados de professores unidocentes ou generalistas. As investigações de Figueiredo (2004), Spanavello e Bellochio (2005), Furquim e Bellochio (2010) observam uma reduzida presença da área nos currículos dos cursos de Pedagogia, sendo que em grande parte a Música divide a carga horária em uma disciplina de caráter amplo, que busca discutir as quatro áreas artísticas. Desse modo, a efetivação do trabalho musical e artístico nas escolas também passa pela formação desses profissionais, os quais, tendo conhecimento dos objetivos da área, podem auxiliar na construção da práxis docente em Música.

5.4 ARTE EM SUAS DIFERENTES ÁREAS E OS DESAFIOS DA PRÁXIS DOCENTE EM MÚSICA

A constituição da atividade docente em Música, especialmente na Disciplina de Arte, demonstra que as definições políticas e de gestão são fatores que condicionam o trabalho com as demais áreas (Artes Visuais, Teatro e Dança), as quais compõem a Arte enquanto componente curricular.

Os relatos dos professores apresentam uma relação direta com a modalidade na qual o trabalho é realizado. Na Disciplina de Música e nos Projetos há casos em que os professores não promovem qualquer articulação, o que se justifica pela formação ou pelo currículo: *não são abordadas, pois eu não tenho formação em outras áreas artísticas*. (EMBAP, 1, Música); *Porque não está no currículo da Música*. (EMBAP, 4, Música).

No entanto, ao contrário do que se supunha no momento da análise (de que seria um trabalho específico com Música), mesmo os professores dessas modalidades, as quais permitem o trabalho exclusivo com a Música, apontam articulações com as outras áreas.

É possível perceber que o diálogo é realizado como meio de otimizar e complementar o conteúdo musical, conforme relatam os professores: *Durante as aulas, envolvo muito a dança, porque auxilia muito na coordenação motora e consequentemente no desenvolvimento rítmico*. (EMBAP, 3, Música); [...] *procuro abordar as artes visuais e a dança pois considero que enriquecem e complementam o trabalho com a Música*. (FAP, 2, Projetos).

O tratamento das outras áreas artísticas é observado por Monteiro (2011, p. 65) em pesquisa com professores de Arte, os quais “procuram incluir várias expressões da arte em suas aulas, utilizando-se da linguagem teatral, musical, verbal, pictórica e também das tecnologias”. Há ainda o relato de um professor de Arte que havia trabalhado anteriormente na disciplina de Música: *relacionávamos os sons com movimentos, e por vezes as crianças gostavam de dançar livremente algumas canções, e eu achava positivo, acho que enriquecia a experiência delas nas aulas*. (EMBAP, 2, Arte).

A formação dos professores – que por ser específica contempla unicamente a Música – reduz as potencialidades das demais áreas, deixando-as somente no nível formal do currículo, como pode ser observado na seguinte afirmação: *Devido à falta de domínio dos conteúdos, as demais áreas ficam em segundo plano e, na medida do possível, a orientação é feita para cumprimento dos conteúdos curriculares*. (FAP, 2, Arte).

Sobre esse aspecto, Monteiro (2011) aponta resultados referentes à insegurança dos docentes da área frente ao domínio do conhecimento, visto que necessitam trabalhar conteúdos para os quais não tiveram formação. Stori (2011), no mesmo sentido, reconhece que ainda exista “[...] dificuldade do professor com formação específica se aprofundar, no trabalho em sala de aula, em uma área distinta de sua formação”.

Desse modo, o trabalho com as demais áreas, interpretado majoritariamente como obrigatório pelos professores da disciplina de Arte, acaba sendo realizado unilateralmente, se reduzindo somente à dimensão histórica. Esse aspecto está presente quando são feitas associações às DCE – Arte do Paraná, por meio do conteúdo estruturante “Movimentos e Períodos”, o qual “[...] se caracteriza pelo contexto histórico relacionado ao conhecimento em Arte”, revelando “aspectos sociais, culturais e econômicos presentes numa composição artística” e explicitando “as relações internas ou externas de um movimento artístico em suas especificidades, gêneros, estilos e correntes artísticas.” (PARANÁ, 2008, p. 65). O trabalho restringe, igualmente, as possibilidades de prática efetiva com as outras áreas, como pode ser observado na afirmação de que *é difícil fazer prática de uma área que não é a especificidade* (UEPG, 12, Arte).

Observa-se, ainda, que há uma parcela de professores que eleva a articulação entre as áreas a um nível que interfere diretamente na organização da disciplina de Arte. Seus trabalhos passam a ser realizados de modo a integrar as quatro áreas, denotando um caráter polivalente à atuação. Assim, “[...] os conteúdos curriculares obrigatórios seriam oferecidos na medida das possibilidades, e muitas vezes de modo até mesmo contraproducente” (PENNA, 2008, p. 60). A partir disso, é possível compreender uma resposta emblemática, que em certa medida resume a interpretação e as justificativas legais e da gestão escolar quanto à abordagem das demais áreas da Arte pelo professor de Música: *Sim, não há como enfocarmos apenas a Música, até por que a disciplina no currículo é Artes, não Música*⁵⁹. (UEPG, 3, Arte).

O sentido dado à articulação das demais áreas da Arte no trabalho realizado pelos professores da Disciplina de Música e Projetos difere essencialmente do que é apresentado pelos docentes da Disciplina de Arte. Desse modo, é possível inferir que a modalidade de trabalho na qual o licenciado em Música está inserido, é um fator preponderante para a efetivação da práxis docente.

⁵⁹ Cabe nesse ponto reforçar o discutido na seção 3.1.1, quando da exposição sobre o concurso para contratação de professores no Estado do Paraná, no qual a Secretaria Estadual de Educação justificou a exigência das quatro áreas artísticas na prova com o argumento de que o professor deve contemplar todas as quatro áreas artísticas em sua prática docente.

Importa considerar que, em paralelo aos relatos sobre as diversas estratégias que os professores têm empregado para responder às exigências curriculares da disciplina de Arte no Estado, são apresentadas possibilidades de articulação entre as áreas a partir de uma estruturação do corpo docente. Em escolas que contam com professores das demais áreas, são relatadas experiências de articulação, tendo em vista que [...] *pelo fato de existir Oficina de Teatro na escola, são realizadas atividades conjuntas.* (FAP, 2, Projetos).

A partir do exposto, é possível inferir que os condicionantes estruturais, referentes principalmente ao corpo docente e às condições materiais para a atividade docente em Música influenciam diretamente no desenvolvimento da área em todas as suas potencialidades. Como afirma um professor: *se fosse possível trabalhar algumas delas [das demais áreas da Arte] em conjunto, seria muito interessante e importante para o desenvolvimento dos alunos e das áreas como um total.* (FAP, 1, Arte).

Os dados mostram que os professores não interpretam as possibilidades de articulação com as demais áreas como algo negativo e, principalmente, enquanto prática polivalente do ensino de Arte, ainda que em alguns casos os relatos denotem fragilidade quanto ao aprofundamento do trabalho com as áreas, bem como propostas que podem ser consideradas polivalentes.

Os professores relatam que têm realizado o trabalho a partir de suas áreas de formação, procurando dialogar, na medida do possível, com as demais áreas, aspecto que, até certo ponto, responde à já referida orientação das DCE – Arte do Paraná de que o professor deve trabalhar a partir de sua área de formação, articulando-a com as demais áreas nas quais tiver algum domínio (PARANÁ, 2008). Esse aspecto corrobora o observado por Stori (2011, p. 137), ao afirmar que “do ponto de vista da professora do NRE e do professor da SEED, o trabalho do professor com formação artística específica seja, inicialmente, a partir de sua formação”.

Ademais, o reconhecimento da articulação entre a Música enquanto área artística que integra o grande campo da Arte, representado também por Artes Visuais, Dança e Teatro possibilita intermediações e tangenciamentos entre essas áreas, mas sem perder o enfoque que deve ser dado à área de formação do licenciado.

Os relatos são em sua grande maioria positivos e contém até mesmo traços de superação e envolvimento profundo com o trabalho. No entanto, é essencial compreender que as condições registradas pelos professores se caracterizam como complicadores do desenvolvimento da atividade docente.

5.5 A LICENCIATURA EM MÚSICA E SUA ARTICULAÇÃO COM A REALIDADE DE ATUAÇÃO

Os relatos dos professores egressos investigados mostram que há uma relação dialética e contraditória entre a formação e a atuação docente. Todos os aspectos relacionados à formação são interpretados a partir de sua articulação com os espaços de ação dos professores, assim como os resultados dessa atuação são articulados, em maior ou menor grau, aos imperativos da formação docente.

A formação pedagógica é apontada como uma das lacunas dos cursos. Esse aspecto é observado indiretamente em algumas respostas (como no caso de críticas às experiências práticas), mas há considerações explícitas a respeito: *Minha formação pedagógica teve muitas falhas.* (EMBAP, 1, Música); *Faltou o aprofundamento em conteúdos pedagógicos e estágios na área.* (EMBAP, 3, Música); *Falta um maior aprofundamento em pedagogia musical e nos diferentes métodos ou metodologias do ensino de Música.* (EMBAP, 6, Música).

As observações quanto a uma reduzida ênfase no campo pedagógico se articulam também a considerações sobre o caráter utilitário e adaptativo dado ao curso no sentido de responder diretamente às exigências da prática docente e do mercado, o que corrobora a avaliação de parte dos egressos sobre a formação, conforme foi observado no capítulo 4. De acordo com os professores: *É preciso formar profissionais preparados para se adaptarem com facilidade ao contexto no qual irão atuar.* (FAP, 3, Arte); *A faculdade te mostra e te traz elementos que as vezes não são necessários para quem irá atuar na escola básica* (FAP, 4, Arte); *grande parte das disciplinas foi frustrante e não me vejo utilizando muitos dos métodos que tanto me atordoaram.* (FAP, 5, Arte).

Comentários dessa natureza denotam considerações da Licenciatura em Música como provedora de conteúdos e metodologias que devem se adaptar diretamente à realidade, e não como espaço de desenvolvimento de conhecimentos para a crítica, definição e elaboração de tais conteúdos e metodologias.

As metodologias de ensino, juntamente com as práticas docentes, principalmente o Estágio Supervisionado, são consideradas pelos egressos como os principais elementos da formação. A prática é assumida como um exercício de aplicação e adaptação e a teoria assume papel praticamente inócuo, sendo interpretada como uma forma de instrumentalizar os futuros professores com esquemas de ação que darão conta de cada etapa de trabalho. É nesse sentido, que,

Cada vez mais, também a prática educacional é presa de processos de socialização e obrigações sistêmicas “naturalmente” desenvolvidas, de tal modo que os indivíduos, em vez de serem formados como portadores autônomos da práxis social, são determinados como portadores funcionais das relações sociais tomadas como dadas. (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 133).

Os campos de atuação, por um lado são interpretados como diversos e plurais, assumindo características pós-modernas, contudo, contraditoriamente, demandam conhecimentos estanques, que se pretendem resumir a esquemas engessados em metodologias de caráter geral que devem resolver os problemas da prática. A teoria, nesse sentido, não pode ser vinculada de “[...] modo positivo e afirmativo a uma prática de socialização anterior, esclarecendo-a acerca de sua base ética, para fornecer desta maneira ao educador possibilidades de uma orientação e realização consciente de sua prática” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 133). Seu papel, todavia, diz respeito a um fundamento para desvelar, antes de tudo, as contradições inerentes ao processo educativo. A teoria precisa, primeiramente, “[...] revelar analiticamente de modo crítico as contradições sociais, os momentos da alienação na práxis educacional e de socialização anteriores, para desta maneira criar a pré-condição teoricamente consciente para uma revolução prática desta alienação” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 133).

A associação entre formação e realidade de atuação também é observada quando os professores avaliam que o grande critério para a aprendizagem da docência em Música se dá na prática, no momento em que iniciam a atividade docente nas escolas. As afirmações geralmente estão associadas a aspectos positivos da formação, no sentido de ter apresentado conhecimentos válidos, e também a críticas, principalmente com relação ao Estágio Supervisionado e à dimensão pedagógica anteriormente apresentada: [...] *a maioria das experiências e aprendizados relacionados à realidade escolar acontece apenas no dia a dia do trabalho.* (UEPG, 2, Arte); *Sabemos que não existe o livro de receitas e que vamos aprender somente na prática.* (UEPG, 9, Arte); *A universidade não me preparou para ser uma professora de educação básica, eu tive que aprender "na prática".* (EMBAP, 1, Música). Em certa medida, as colocações com esse teor podem ser resumidas na afirmação a seguir: *Para mim existe um abismo entre o que você estuda em sala de aula, o que os professores falam e a realidade tal como ela realmente é.* (FAP, 4, Arte).

As considerações sobre a prática como elemento de legitimação da formação denotam à prática o caráter imediatista e de adaptação já expresso em outros momentos da pesquisa, não avançando na relação teórica que seria imprescindível à prática. Soma-se a esse aspecto a interpretação do Estágio como atividade prática e não atividade teórica, que permite

conhecer a realidade e a tomar como objeto de referência para as ações futuras, enquanto professor, conforme aponta Pimenta (2011).

Para além dessa interpretação recorrente, a prática necessita ser compreendida como condição indispensável para o conhecimento, “[...] fundamento e limite do conhecimento e do objeto humanizado que, como produto da ação, é objeto do conhecimento” (VÁZQUEZ, 1977, p. 154). Paralelamente a esse aspecto, a prática se inscreve, igualmente, como critério de verdade, “[...] mas só se o descobre numa relação propriamente teórica com a prática mesma” (VÁZQUEZ, 1977, p. 157).

A prática como elemento fundamental para a efetivação da formação expõe também uma formação continuada individualizada, no sentido do professor ter que sanar por conta própria as lacunas de sua formação. A aproximação entre formação e prática docente tem sido, em certa medida, contemplada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o PIBID⁶⁰.

Os resultados das experiências do programa apontam para uma melhor inserção dos acadêmicos no campo de Estágio, pela possibilidade de ingresso desde a 1ª série – ou ano – do curso na escola, tendo em vista a permanência contínua e prolongada dos acadêmicos participantes no espaço escolar, tanto dentro quanto fora da sala de aula. De acordo com Sebben e Stori (2015, p. 168).

Um projeto de Iniciação à Docência para acadêmicos de Licenciatura em Música mostra-se como um espaço de possibilidades de diálogo entre alunos e docentes com experiência empírica na área, proporcionando a construção coletiva de propostas concretas de Educação Musical nas escolas de Educação Básica e promovendo ações no âmbito da formação inicial e formação continuada de professores de Música.

Propostas dessa natureza têm possibilitado um fortalecimento da formação docente, principalmente no sentido de articular os cursos de licenciatura às escolas de Educação Básica, aspecto que é apontado, inclusive, pelos professores investigados: *Acredito que os cursos deveriam estar cada vez mais próximos das escolas.* (UEPG, 5, Arte); *[deve] haver um estreitamento entre a academia (UEPG) e as escolas (Ed/Básica) para que as deficiências sejam sanadas e melhorem cada vez mais o desempenho e a formação dos futuros docentes.* (UEPG, 8, Arte). Ainda que o PIBID esteja suprimindo essa lacuna da formação e da própria lógica da universidade, importa ressaltar, que é um programa que não insere todos os

⁶⁰ O programa é financiado pela CAPES e oferece bolsas de iniciação à docência para alunos de graduação, professores coordenadores das universidades e professores das escolas parceiras e tem como objetivo incentivar a formação docente e contribuir para a valorização do magistério.

acadêmicos. Fica, portanto, a necessidade de apropriação desse modelo de trabalho nos currículos dos cursos de formação de professores.

A função do curso de Licenciatura em Música é igualmente articulada às particularidades de cada uma das três modalidades de atuação investigadas (Disciplina de Arte, Disciplina de Música e Projetos de Música). É possível observar que os professores que atuam na Disciplina de Arte apresentam as críticas mais contundentes com relação à formação, as quais se concentram principalmente no acesso a outras áreas artísticas como objetivo de abordá-las no trabalho da disciplina.

As características curriculares dos cursos nos quais os egressos se formaram conduzem as críticas. Assim como nas observações específicas sobre a articulação da formação às outras áreas artísticas, a avaliação da relação entre formação e atuação revela que a crítica se dá pela exigência de trabalho, em maior ou menor grau, com áreas não contempladas pelo currículo do curso:

No que se diz ensino musical sim, me sinto preparado como docente da área, porém a falta de conhecimento em outras áreas da arte me fez buscar e aprender para que pudesse suprir as necessidades enquanto professor de Arte. De uma maneira e outra somos vistos como se fossemos completos tanto pela gestão escolar, tanto [sic] pelos alunos. (UEPG, 7, Arte).

A resposta reforça o conceito dos demais sujeitos envolvidos no processo educativo, em especial gestão e alunos, de que o professor da disciplina de Arte, independentemente de sua formação, deve conhecer todas as áreas. Os professores expõem claramente essa dificuldade da prática docente em Arte, articulando também à constituição das políticas educacionais para a área: *Não me considero apta a abordar bem as outras áreas artísticas, mas não considero isso uma falha da minha graduação e sim do funcionamento da disciplina de artes, que exige de um único professor conteúdo de todas as áreas. (EMBAP, 2, Arte).*

A modalidade de trabalho “Disciplina de Arte”, em particular, além da exigência da prática, indaga sobre a necessidade de abordagem das demais áreas artísticas no currículo. A efetivação de um modelo curricular que contemple tais solicitações dos professores pode ser confirmada quando os egressos da única instituição com uma experiência curricular de tangenciamento com as outras áreas artísticas (UEPG, primeiro currículo, de 2002) apontam experiências positivas nesse sentido.

Contudo, mesmo experiências dessa natureza não são passíveis de completa realização, tendo em vista a complexidade e amplitude da Arte como campo de conhecimento, o que pode ser expresso quando se considera que *O professor formado em Música já*

enfrentará dificuldades de ser um bom profissional na sua área, sendo impossível ter total domínio das outras artes também. (FAP, 6, Arte).

Os professores formados no primeiro currículo da UEPG mostram que *A julgar que não atuo apenas com Música e sim com todas as vertentes artísticas, considero que meu curso atendeu às expectativas sim, mas só percebi isso quando comecei a lecionar.* (UEPG, 6, Arte). A contraposição desse currículo com os cursos das outras instituições mostra que *Deveria haver maior abrangência das outras linguagens nas formações específicas em artes também. A proposta da formação específica e a cobrança do mercado de trabalho pela multidisciplinaridade é confusa e cruel.* (FAP, 5, Arte).

As observações dos professores sobre como e até que ponto seus cursos de Licenciatura em Música atenderam às expectativas e exigências da prática docente denotam as contradições entre a formação e principalmente a constituição da disciplina de Arte na Educação Básica, condicionada pelas políticas educacionais e pelo próprio percurso histórico da área. Os professores atuantes na modalidade “Disciplina de Música” ou “Projeto de Música” não apresentam o mesmo teor crítico com relação a esse aspecto, ainda que tragam considerações contundentes com relação à formação e sua articulação com a prática docente.

A análise dos dados sobre a atividade docente dos professores mostra que o planejamento desenvolvido é compreendido como registro da ação teleológica, a prévia-ideação dos professores, sendo a partir dele que se define o percurso formativo dos alunos da Educação Básica. Os egressos revelam os tensionamentos entre a área de formação específica em Música e a Arte em geral, mediados pelas prerrogativas legais das Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Arte (PARANÁ, 2008), os quais são expressos por meio das dificuldades em prever no planejamento conteúdos de outras áreas artísticas, aspecto enfatizado na disciplina de Arte.

A relação entre forma e conteúdo revela as definições legais das diretrizes para o conteúdo, havendo certa flexibilidade quanto à forma, por meio das metodologias de ensino. As contingências da atividade docente, caracterizadas pela inadequação de espaços e falta de materiais, juntamente com as falhas da formação e da própria área artística na escola, levam a uma relação entre forma e conteúdo que se limita ao atendimento de uma listagem burocrática de conhecimentos – conteúdos – que devem ser obrigatoriamente abordados, independentemente da forma – metodologia – com que são tratados. Desse modo, a compreensão crítica da constituição da Música e da Arte por parte dos alunos acaba sendo prejudicada.

Os dados expõem, igualmente, que a atividade docente dos professores é condicionada em grande parte pelas interferências da gestão escolar, representada pela direção e equipe pedagógica. Ficam evidentes as limitações quanto à interpretação dos objetivos e funções da aula de Música e de Arte em geral nas escolas, aspecto que reflete não apenas a constituição da área na sociedade, mas também a formação dos professores geralmente responsáveis por essas funções, advindos de cursos de Pedagogia. Em síntese, a gestão mostra interpretações de cunho utilitarista sobre a Música e a Arte, assim como são observados relatos de gestões que compreendem o papel formativo essencial da área para os alunos.

É possível inferir, a partir dos registros dos professores sobre a formação, que os aspectos apresentados denotam características de alienação na atividade docente. Esse aspecto é evidenciado nos momentos de separação entre a forma e conteúdo, ainda que esses elementos sejam essencialmente indissociáveis na Arte.

A alienação é igualmente observada na atividade docente que envolve o tratamento de outra área artística, condicionada pela contradição entre formação específica e a atuação. Nessa perspectiva, o estabelecimento de relações com outras áreas artísticas, com as quais tiver algum domínio, conforme definido pelas Diretrizes para o Ensino de Arte no Paraná (PARANÁ, 2008), resultam em conteúdos e atividades que se reduzem a aspectos técnicos e históricos gerais e muitas vezes descontextualizados.

As contradições entre educação e capitalismo derivam de um projeto de educação que objetiva unicamente a manutenção desse sistema, ou seja, “a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, [...] a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político” (MÉSZÁROS, 2006, p. 275).

Nesse processo, a alienação da atividade docente dos professores de Música (e Arte de modo geral, independentemente da área artística de formação) parte da já apresentada consideração da hostilidade do capital frente às produções espirituais do homem, na qual se inscreve a Arte e suas manifestações (MARX; ENGELS, 1986; VÁZQUEZ, 1978).

Enquanto característica geral da área dentro do atual sistema de sociabilidade, esse aspecto se articula à particularidade da atuação do professor licenciado em Música. A alienação da atividade docente em Música decorre da precarização das condições objetivas da área na escola, tais como falta de materiais e instrumentos; atendimento de exigências alheias aos reais objetivos da Música e da Arte na escola; carga horária inadequada; baixos salários; burocratização da Música na escola, em função do atendimento a planejamentos prévios estabelecidos pela gestão, os quais refletem conceitos reducionistas da Arte e Música na

educação, entre outros aspectos que se configuram também a partir das particularidades de cada espaço escolar.

Como pode ser observado em outros momentos da pesquisa, há rupturas, contradições e permanências entre a formação específica e a atuação, especialmente na disciplina de Arte. Esse processo resulta em uma atividade docente alienada, tendo em vista essencialmente as características discutidas por Marx (2010) com relação ao trabalho alienado. As contradições entre a função humanizadora precípua à Arte e a formação e atuação docente resultam especialmente da alienação referente à

[...] relação do trabalho com o ato da produção no interior do trabalho. Esta relação é a relação do trabalhador com a sua própria atividade como uma [atividade] estranha não pertencente a ele [...]. A energia espiritual e física própria do trabalhador, a sua vida pessoal – pois o que é vida senão atividade – como uma atividade voltada contra ele mesmo, independente dele, não pertencente a ele. (MARX, 2010, p. 83, grifo no original).

Tais características da alienação acabam por refletir um nível geral referente ao trabalho em seu sentido ontológico e um nível particular da alienação na atividade docente, a qual, no campo da Música e da Arte, reflete não apenas as condições concretas da atuação, mas também o próprio processo de formação de professores para a área. Nesse sentido, cabe enfatizar que a alienação na prática docente não se refere ao indivíduo em-si, mas reflete as condições das políticas, formação e as condições concretas da atuação, condicionadas, em última instância, pela sociedade capitalista.

A partir dos tensionamentos entre os diversos aspectos que compõem a concretude da atividade docente do professor de Música, se mostra necessária a atuação política dos professores, como meio de orientar e definir os objetivos do ensino na escola. A práxis docente, nesse sentido, configura-se como elemento central de contribuição para o professor de Música, sendo, portanto, discutida na seção a seguir.

5.6 A DIMENSÃO DA PRÁXIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE EM MÚSICA

Na formação e na atuação os professores apresentam, em geral, considerações que associam aspectos teóricos e suas relações com a prática. A prática, em sua particularidade no campo da Música, é o elemento de acesso às manifestações estéticas dessa natureza, independentemente do gênero musical ou da complexidade da obra.

A pré-formação musical mostra que a apreciação, performance e composição musical estão presentes antes mesmo do ingresso nos cursos de licenciatura na área. Esse processo formativo prévio imprime fortes características do senso comum nos alunos dos cursos da área, principalmente na relação entre teoria e prática, prevalecendo uma interpretação pragmática da função formativa dos cursos, assim como do processo de prática docente. O prático, nesse sentido, é interpretado a partir de um viés utilitário, opondo-se à teoria. (VÁZQUEZ, 1977, p. 210).

O princípio geral no qual tem se fundamentado a Educação e a formação de professores, assim como a Arte e a Música, é o de sua submissão aos imperativos da sociabilidade do capital. Frente ao reconhecimento dessa lógica, os processos de formação e de atuação docente necessitam buscar a superação desse modelo. É nesse sentido que a formação de professores de Música necessita ter como fundamento a unidade entre teoria e prática, a práxis, e não a oposição entre esses dois elementos, pois a práxis compreende o princípio de transformação da realidade.

No projeto de educação que visa transformar a atual condição social, é possível perceber uma grande lógica interna, que para ser efetivada necessita da relação dialética entre pressupostos teóricos e práticos. Desse modo, Marx e Engels (2007, p. 611) afirmam que “é na práxis que o ser humano tem de provar a verdade, quer dizer, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensar.”

A prática é considerada como critério de verdade, o fundamento e a finalidade de toda atividade teórica, enquanto a ação que possibilita a transformação real e objetiva, sendo que só alcança esse patamar quando for atividade material, transformadora e social (VÁZQUEZ, 1977, p. 202). Desse modo, expressa-se a unidade dialética entre esses dois elementos. Vázquez (1977, p. 234) mostra que

A dependência da teoria em relação à prática, e a existência dessa como últimos fundamentos e finalidades da teoria, evidenciam que a prática – concebida como uma práxis humana total – tem a primazia sobre a teoria; mas esse primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela.

Alves (1998, p. 99) complementa essa afirmação ao considerar que a teoria “só adquire sentido e só tem lugar, para além da abstração, no próprio reencontro com o concreto, ou, em outras palavras, com seu encontro com a prática [...], como sua questionadora e explicadora”.

Contudo, a prática, ainda que se inscreva como o aspecto final de qualquer mediação teórica, não deve ser interpretada como um fim em si mesma. Como discutido ao longo da pesquisa, as chamadas epistemologias da prática têm sido o principal fundamento das propostas formativas para o campo da educação em geral e também da Música, em particular. Aliadas ao recuo teórico, assim como ao ceticismo epistemológico e à desqualificação de conhecimentos universais (MORAES, TORRIGLIA, 2000; MORAES, 2001, MARTINS, 2010), tais proposições negam a práxis e a unidade teórico-prática necessária para a transformação da atual condição da educação e da sociedade em toda sua complexidade.

Como meio de transpor o reducionismo que interpreta a prática como aspecto unilateral da atividade docente, a teoria deve ser assumida como elemento que possibilita transformar as percepções do mundo, criando produtos de ordem subjetiva, como as hipóteses, representações e conceitos. Tais produtos auxiliam na explicação da realidade e servem como base para prefigurar, ainda que idealmente, uma realidade que se pretende alcançar futuramente (VÁZQUEZ, 1977, p. 203).

No campo da Arte em geral e da Música, em particular, a definição e clareza quanto aos conceitos sobre seu ensino parte da compreensão da função e objetivos da Arte. Vázquez (1978, p. 111), ao analisar a Arte em Marx, mostra que essa manifestação essencialmente humana, ao se caracterizar como “[...] um trabalho superior no qual o homem explicita suas forças essenciais como ser humano e as objetiva ou materializa num concreto-sensível, [...] aparece como uma das mais elevadas expressões deste processo de humanização”.

Enquanto fonte de humanização, a Arte se realiza como meio de objetivação da subjetividade do homem, envolvendo o “[...] sensível e a técnica, a razão e a intuição” (SUBTIL, 2016b, p. 210) e buscando permanentemente “[...] recriar para a experiência de cada indivíduo a plenitude daquilo que ele não é, isto é, a experiência da humanidade em geral” (FISCHER, 2002, p. 252).

É dessa forma que a Arte permite ao homem transcender de uma individualidade em-si para uma individualidade para-si, por estar “[...] em permanente busca de se relacionar conscientemente com sua própria vida, com sua individualidade, mediado pela também constante busca de relação consciente com o gênero humano” (DUARTE, 1993, p. 184).

Ao compreender a Arte e conseqüentemente a Música enquanto práxis e fonte de humanização, a atividade teórica, como elemento inalienável desse processo nos cursos de Licenciatura em Música, é o elemento que fundamenta a dimensão teleológica, da prefiguração das próprias finalidades da práxis docente no processo de formação. Essa articulação se expressa, assim, por meio da relação dialética entre as dimensões formativas

dos conhecimentos teórico-musicais, conhecimentos pedagógicos, prática musical, estágio supervisionado, pesquisa e extensão. Ainda que a realidade efetiva não seja alterada, a teoria se caracteriza como elemento essencial na formação, pois “[...] proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação” (VÁZQUEZ, 1977, p. 203).

Para a práxis, a teoria estabelece finalidades e determina a ação, enquanto a prática possibilita a transformação almejada pela teoria. Esse processo, contudo, objetiva-se e toma o real sentido de práxis quando se torna

uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. (VÁZQUEZ, 1977, p. 117).

Os cursos se deparam, assim, com o desafio de fazer com que a teoria saia de si mesma e seja assimilada por aqueles que vão efetivamente, por meio de atos reais, ocasionar a transformação. É nesse sentido que teoria e prática como transformação adquirem sentido somente por meio de “[...] um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas” (VÁZQUEZ, 1977, p. 207).

A práxis como instrumento que fundamenta as ações dos indivíduos potencializa a realização de um novo projeto de sociedade e nesse âmbito se encontra a educação, não como meio exclusivo, mas como mediadora da transformação social. Nessa perspectiva, a transposição do paradigma da formação docente pautado no desenvolvimento de meras competências e habilidades técnicas, como observado ao longo das considerações sobre a constituição da educação na atual fase de sociabilidade do capital, encontra possibilidades de concretização a partir da práxis pedagógica.

Esse princípio parte da premissa de que se a práxis necessita de conhecimento teórico para que suas finalidades sejam definidas e seus resultados sejam alcançados, a apropriação acrítica de conhecimentos teóricos, a qual resulta em conhecimentos alheios à condição social atual, não é suficiente para exercer a práxis e alcançar seu objetivo de transformação. A práxis pedagógica permite, assim, análises e ações contextuais e críticas da atividade docente, que encontra possibilidades de se tornar, enfim, práxis. De acordo com Freitas (2005, p. 143):

Na complexidade desse processo, faz-se necessário resgatar à prática docente o caráter de práxis em que há uma unidade dialética entre o teórico e o prático, o que

confere à prática pedagógica um significado e uma finalidade que vai além de uma atividade meramente repetitiva e alienada, onde, normalmente, a atividade humana é reduzida à sua dimensão prático-utilitária.

A docência baseada no conceito de práxis pedagógica considera que “os professores constroem o conhecimento a partir da análise crítica das práticas e da resignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis)” (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 26). Nesse sentido, “trata-se, pois, de compreender os condicionamentos histórico-sociais que tanto impõem limites à práxis humana, quanto possibilitam a tomada de consciência a fim de transformar as condições existentes” (FREITAS, 2005, p. 138).

Considerando que “a essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem” (PIMENTA, 2011, p. 83), toda finalidade preestabelecida para a realização de uma atividade se manifesta a partir da posição do sujeito diante da realidade, de sua postura diante do mundo, sendo que a finalidade ou o objetivo da atividade educacional a ser realizada é permeada por uma concepção de educação. Pimenta (2011, p. 83) considera a esse respeito que o trabalho do professor “envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade (não-aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social”.

A práxis, em sua dimensão criadora, por meio principalmente da Arte e da Música, assim como em seu sentido pedagógico, voltado à Educação, necessita, igualmente, do desenvolvimento do que Vázquez (1977, p. 283-284) intitula “consciência filosófica da práxis”, compreendida como a “[...] consciência que se volta sobre si mesma, e sobre a atividade material que se plasma [...]”.

O desenvolvimento da consciência da práxis se dá a partir da compreensão da práxis em sua totalidade histórica e social, na qual se integram suas formas específicas, tais como o trabalho, a educação e a Arte, “assim como suas manifestações particulares nas atividades dos indivíduos ou grupos humanos, e também em seus diversos produtos” (VÁZQUEZ, 1977, p. 15).

Por sua relação direta com o percurso histórico, o desenvolvimento da consciência da práxis reflete a necessidade de transformação da condição humana ao longo de seu percurso e hoje, na atual fase do capitalismo, as contradições sociais exigem que o homem atue em um sentido criador, revolucionário. Desse modo,

Hoje, mais do que nunca, os homens precisam **esclarecer teoricamente** sua prática social, e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história. E para que essas ações se revistam de um caráter criador, é necessário também hoje mais do que nunca, uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem

como ser prático, ou seja, uma autêntica consciência da práxis. (VÁZQUEZ, 1977, p. 47, grifo nosso).

O esclarecimento teórico, como aspecto inerente à efetivação da práxis docente, possibilita, assim, efetivar a superação da contradição entre a função da Educação, Arte e Música como fonte de humanização e emancipação e as demandas das políticas para a formação e atuação docente, as quais buscam responder, hoje, às demandas do capital.

Ao partir da premissa de que práxis é ação revolucionária, os meios para que se efetive são mediados, também, pela educação, ainda que a luta social seja o elemento essencial para a formação da consciência revolucionária (TONET, 2014). Nesse sentido, podem ser elencados requisitos básicos que permitem a realização de atividades educativas de caráter emancipador, objetivando a compreensão da realidade como histórica e social, resultante da atividade humana e de um complexo permeado por aspectos econômicos, políticos, sociais, ideológicos e culturais (TONET, 2014).

A articulação de definições dessa natureza à Música e à Arte em geral contribui para a compreensão de sua constituição dentro de uma materialidade histórico-social e como reflexo estético da realidade e não apenas como manifestação individual e subjetiva dos indivíduos, aspecto que associa a produção artística às questões de dom e talento e que no campo da educação promovem um afastamento das possibilidades de democratização do acesso à Música e à Arte em sua universalidade.

Juntamente com a definição do horizonte histórico-social como fundamento da sociabilidade humana, faz-se necessária a demarcação de seu atual estágio, representado pelo capitalismo, no qual se inscreve a compreensão de sua lógica de reprodução, contradições, classes sociais, alienação e, principalmente, da superação dessa lógica, por meio de uma sociabilidade que se fundamente no trabalho associado, “forma de trabalho em que os produtores controlam de forma, livre, consciente, coletiva e universal o processo de produção da riqueza material e, a partir daí, o conjunto do processo social” (TONET, 2014, p. 11).

Para o campo da Música e da Arte, as definições da natureza do capitalismo e das categorias que representam seu processo sociometabólico auxiliam nas definições da constituição da produção, distribuição e consumo da Arte, principalmente ao considerar as influências da mídia e da indústria cultural nas definições de gosto e fruição estética da maioria dos alunos das escolas de Educação Básica.

A compreensão da natureza da educação, sua função social, possibilidade e também limites é igualmente um requisito que pode subsidiar a realização de atividades educativas emancipadoras. Ações dessa natureza podem evitar interpretações idealistas que

supervalorizam a educação, quando a colocam no patamar de principal e até mesmo o fim responsável por qualquer mudança nas condições sociais, assim como em sua desvalorização, ao retirarem seu papel de contribuição para a luta revolucionária, visando apenas seu ajuste à reprodução do capital (TONET, 2014).

Com a definição da natureza e função da educação em geral, todas as áreas do conhecimento, nelas incluídas a Música e a Arte em sua universalidade, passam a ser compreendidas dentro de suas particularidades, como parte da produção humana e em um sentido que retira o caráter hierárquico presente nos conhecimentos escolares e também extraescolares. Música, Arte e seu ensino podem usufruir, assim, do reflexo positivo de atividades dessa natureza tendo em vista a compreensão de que a educação estética é elemento essencial e inalienável da formação do ser humano, enquanto humanização e emancipação.

Os requisitos para a realização de atividades educativas emancipadoras permitem a aplicação nos mais variados contextos e espaços, dentro e fora do âmbito escolar, em pesquisas e publicações, atividades extensionistas, grupos de estudos, entre outros (TONET, 2014). Para a formação de professores, em geral, e para as Licenciaturas em Música, em particular, compreender a constituição da sociedade frente à sua atual fase de sociabilidade, representada pelas contradições e mediações de aspectos sociais, históricos, econômicos, culturais e ideológicos, juntamente com a definição dos objetivos, possibilidades e limites da educação, auxilia tanto na definição da identidade dos cursos e em seu reconhecimento frente à sociedade, quanto nos resultados da atividade docente, que pode se constituir, assim, como práxis, em toda sua potencialidade.

Quando tais considerações se aproximam da atividade específica do professor de Música, seu trabalho necessita ter esclarecidos quais os objetivos e finalidades da educação musical escolar. Para Souza (2000, p. 176), “a tarefa básica da Música na educação é fazer contato, promover experiências com possibilidades de expressão musical e introduzir os conteúdos e as diversas funções da Música na sociedade sob condições atuais e históricas.” Esse conceito é complementado pela reflexão de Romanelli (2006, p. 136), ao afirmar que é possível compreender “a ampliação da relação dos alunos com a Música como a possibilidade destes se tornarem autônomos diante do ‘mundo musical’ em que vivem, fazendo suas escolhas, suas análises e desenvolvendo fluência musical”.

A formação de professores de Música e a educação musical escolar necessita ser pensada como formação artística, estética e crítica, que possibilite aos professores e,

consequentemente, aos alunos, interpretar e se apropriar da produção musical histórica e socialmente produzida, objetivando-se e se humanizando nessa manifestação.

É nesse sentido que se justifica a formação e atuação de professores com formação na área. Nesse contexto, alunos, equipe pedagógica e a comunidade participam de um processo de quebra de paradigmas, no qual a Música e a Arte podem passar a um novo patamar, sendo efetivamente reconhecidas como áreas de fundamental importância para a formação e emancipação humana, superando a divisão do trabalho e a oposição entre o trabalho intelectual e manual, permitindo assim o livre desenvolvimento de todas as potencialidades do homem e levando à máxima: “De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades” (MARX, 2012, p. 33).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação e a atuação dos professores egressos dos cursos de licenciatura em Música investigados mostram a relação dialética existente entre conhecimento elaborado e senso comum, entre as demandas do capital e as demandas de um novo modo de sociabilidade (tanto na sociedade em geral quanto na educação em particular) e entre conceitos de Música e Arte difundidos na sociedade e a ampliação de tais conceitos.

Ao se propor como objetivo geral a análise da atividade docente de professores de Música da Educação Básica no Estado do Paraná, problematizando a relação entre formação e prática e considerando as políticas públicas para o ensino de Arte e Música na realidade educacional da sociedade capitalista, a pesquisa permitiu compreender o contexto mais amplo da constituição do processo de efetivação do ensino de Música nas escolas de Educação Básica.

A análise dos currículos dos cursos de Licenciatura em Música investigados permitiu relacionar as políticas educacionais, com destaque para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (BRASIL, 2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música (BRASIL, 2004), as Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Arte (Paraná, 2008) e as propostas formativas das instituições, com vistas a compreender de que modo se articulam à atividade docente dos professores egressos.

As propostas curriculares levam a observar a escassez de fundamentos teóricos mais amplos nos cursos de formação. Há ênfase em aspectos teóricos específicos do campo musical e pedagógico, mas são pouco abordados fundamentos teóricos de interpretação da realidade concreta, tais como no campo da sociologia, filosofia, antropologia, história, cultura, estética e economia, ainda que alguns assuntos sejam abordados de maneira isolada nas disciplinas. Os cursos carecem, portanto, de teorias sócio-históricas mais amplas que fundamentem a interpretação músico-pedagógica no campo teórico e prático dos professores em formação e dos professores formados.

Isso reflete na ausência ou pouco destaque a espaços de formação política e de resistência. A concretude da atuação do professor de Música na Educação Básica demanda conhecimentos que não se limitam ao específico do exercício técnico da docência. A carência desses elementos na formação resulta em práticas muitas vezes descontextualizadas e, principalmente, despidas de caráter transformador e político. As experiências políticas existentes no Brasil nos últimos anos, e que resultaram em conquistas para a área, demonstram a necessidade da ênfase nesses aspectos durante a formação.

A resistência visando transformações em nível político, como pode ser observado, por exemplo, nas recentes lutas para melhor definição da área da Arte nas metas para o Plano Nacional e Planos Estaduais e Municipais de Educação, denota a importância da inserção política dos professores nesse campo. Tais considerações levam em conta a práxis como elemento central na formação e atuação do professor de Música.

Esse aspecto condiz, igualmente, com o fato das propostas curriculares se apropriarem de forma reducionista de conceitos teóricos complexos, tais como reflexão e crítica, os quais se fundamentam nas epistemologias da prática. Tais imprecisões teóricas conjecturam, em certa medida, a constituição do próprio campo de pesquisa na área de Educação Musical, a qual tem sido marcada pelo recuo teórico e pelo emprego acrítico dos conceitos da pós-modernidade, como foi observado por meio dos textos que compuseram a revisão de literatura, confirmando o que outras pesquisas, como as de Carvalho e Carvalho (2016), Sebben e Ribas (2014), Sebben e Ramalho Júnior (2014) e Costa (2012), apontam.

Tais aspectos são considerados complicadores centrais para o avanço na área da formação, prática e também da pesquisa em educação musical. Contudo, vale ressaltar que não reduzem as intenções de valorização da área da Educação Musical, aspecto tão caro a todos os envolvidos na área.

A constituição dos currículos das licenciaturas em Música investigadas, sintetizadas por meio das cinco dimensões formativas apresentadas, revela os tensionamentos entre as políticas educacionais, os conceitos de formação de professores e ensino de Música difundidos pelos estudos na área e os condicionamentos tanto da Música em geral na sociedade quanto de seu desenvolvimento histórico.

O percurso formativo de professores de Música se caracteriza, desse modo, a partir de uma lógica que se inicia com o aluno da licenciatura ingressando no curso com conhecimentos prévios em Música, a pré-formação musical, a qual é expressa por meio da prática musical em seus diversos níveis. Durante a formação, os cursos promovem experiências de fundamentação e aprofundamento das dimensões formativas, compreendidas por meio dos conhecimentos teórico-musicais, conhecimentos pedagógicos, prática musical, Estágio Supervisionado, Pesquisa e Extensão. O processo formativo se efetiva no momento em que o egresso passa a realizar a atividade docente, seja na Educação Básica ou qualquer outro espaço de atuação, trabalhando com o conhecimento musical dos alunos, no sentido de ampliá-los, discuti-los e ressignificá-los.

O início do processo, a pré-formação musical, que também é condicionada por experiências musicais advindas da atividade docente de professores de Música, se encontra no

estágio do concreto abstrato. As determinações advindas da formação operam como elemento de análise, que congrega os conhecimentos musicais pré-formativos e os conhecimentos específicos do curso, ambos reflexo dos condicionamentos da realidade concreta. O processo de síntese efetivado pela etapa de formação no curso de Licenciatura em Música culmina no desenvolvimento de um concreto pensado, que irá se efetivar na práxis docente do professor licenciado em Música.

Esse movimento processual compreende, portanto, a formação e atuação docente do professor de Música como síntese de múltiplas determinações, na qual se opera a relação dialética entre o concreto abstrato da pré-formação musical, a análise, mediada pelo curso de formação, e o concreto pensado, desenvolvido no momento da práxis docente. Os cursos, desse modo, se inscrevem como o elemento de mediação entre a passagem do concreto abstrato ao concreto pensado na formação e na atuação de professores.

Os dados possibilitam inferir a existência de contradições e permanências entre a concretude da prática docente nas escolas e a formação nas universidades. Considerando que a práxis tem a prática como fundamento e critério de verdade, é a partir dela, como horizonte da formação, que são possíveis as definições e redefinições do sentido da formação docente. Contudo, os aspectos formativos devem corresponder a elementos que avancem para além da mera instrumentalização técnica e adaptação às exigências imediatas da prática.

A relação entre formação e prática docente acaba, assim, por delinear duas situações. Por um lado, se a formação busca dar condições mínimas para transpor os problemas da prática (articulando, por exemplo, a formação específica musical ao campo mais amplo da Arte) ela acaba sendo, ou é considerada, conivente e, conseqüentemente, reprodutora de práticas que não levam à transformação. Por outro lado, se a formação não dá conta das mínimas exigências da prática, (quando, por exemplo, forma o professor em área específica, sem articulações mínimas ou tangenciamentos com o campo mais amplo da Arte e também de outras áreas do conhecimento, como Sociologia, Filosofia e Estética) o campo da prática docente acaba sendo reprodutor de ações que não avançam, pelo fato da atuação ser precarizada devido a uma formação insuficiente para a concretude da prática. É na definição do ponto de equilíbrio entre esses elementos que se encontram as possibilidades de modificação concreta das propostas formativas e de atuação docente.

A formação que objetiva suprir as demandas do capital se caracteriza pela ênfase nas competências e na profissionalização, aspectos que se limitam ao desenvolvimento de condições específicas para responder ao estritamente necessário para cada área de atuação. Tais características, quando analisadas superficialmente, parecem facilitar a realização do

trabalho, tendo em vista que resolvem, em tese, os problemas imediatos da prática, ainda que, obviamente, não resultem em qualquer modificação estrutural das condições de trabalho e de sociabilidade.

Nessa perspectiva, a formação deve promover a consciência de que os determinantes econômicos e ideológicos do Estado, em sua atual forma capitalista, são priorizados para além das políticas afirmativas como, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino de Música. Isso ficou evidente com a precarização da Arte, Filosofia, Sociologia e Educação Física na proposta de mudanças para o Ensino Médio quando o debate enfocou a reorganização do Estado brasileiro, na atual conjuntura.

No campo específico da Música e da Arte a precarização da formação se agrava, tendo em vista as contradições entre a formação, expressa pelos currículos, e os campos de atuação. Nesse ínterim, as modalidades investigadas (Disciplina de Arte; Disciplina de Música e Projeto de Música) possibilitam observar particularidades que denotam a busca por espaços de trabalho nos quais sejam reduzidos os efeitos dos problemas de atuação na área. Os professores procuram espaços nos quais podem atuar especificamente ou majoritariamente a partir de suas áreas de formação (nesse caso a Música), o que justifica as modalidades da Disciplina de Música e Projetos. Contudo, nesse processo, mesmo a atuação especificamente em Música mostra que os professores promovem articulações com outras manifestações artísticas.

O que se coloca como possibilidade, tendo em vista a realidade da prática docente revelada pelos dados da pesquisa, é a interpretação de que, dada a atual constituição da Arte nas escolas de Educação Básica (principalmente públicas), a formação do professor de Música necessita compreender a área como parte de um campo mais amplo, o campo da Arte, a aproximando, assim, da formação enquanto práxis docente. Essa premissa básica para a formação pode, igualmente, auxiliar no fortalecimento e reconhecimento da Música e da Arte como campo de conhecimento imperativo para a formação humana, em especial na formação promovida pela Educação Básica.

Os objetivos da formação e prática docente na educação musical são representados por elementos subjetivos e da individualidade de cada ser humano, juntamente com os elementos objetivos da materialidade do mundo dos homens, enquanto ser genérico. Nessa perspectiva, concepções de Educação Musical de caráter idealista e meramente subjetivo necessitam ser elevadas para o nível da concretude do real em sua totalidade, enquanto concreto pensado, síntese de múltiplas determinações.

Cabe ressaltar, nesse ponto, que o referencial teórico-metodológico, o materialismo histórico-dialético, é assumido para além de mera metodologia, mas enquanto uma concepção de mundo, o que permite acrescentar elementos à discussão sobre formação e prática docente, trabalhando a partir do movimento dialético da afirmação, negação e superação.

As determinações legais para a educação no contexto atual têm reforçado as demandas do mercado e das questões econômicas em detrimento da formação escolar como humanização que a perspectiva marxista tem apregoadado. Os dados possibilitaram mostrar que essa perspectiva se confirma nos relatos dos professores egressos dos cursos de Licenciatura em Música investigados, atuantes em escolas de Educação Básica, ao perceberem sua formação como vinculada às necessidades imediatas da prática escolar, reforçando, assim, as concepções predominantes das epistemologias da prática e de forma dependente e adaptativa aos imperativos atuais do capitalismo.

Nesse sentido, ao assumir como fundamento formativo os preceitos da práxis, juntamente com o reconhecimento da Arte como promotora da humanização e emancipação dos homens, a área da Música e da Educação Musical se potencializa. É a partir da relação dialética entre a singularidade da Música, a particularidade dos cursos de formação e a universalidade da Arte, tendo como mediadora a práxis, enquanto unidade teórico-prática, que se compreende a possibilidade de avanços concretos para a formação e prática docente de professores de Música.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012. p. 9-23.
- APPLE, Michael Whitman. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2ª ed. revista. São Paulo: Cortez Editora, 1995. p. 59-91.
- ARAÚJO, Adéle, Cristina Braga. **Estética em Lukács: reverberações da arte no campo da formação humana**. 2013, 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.
- ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 251-283. abr. 2001.
- AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. **Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários em Música: dois estudos de caso**. 2007, 448 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BANDEIRA, Lílían Brandão. Formação de professores pragmática e sua interface com a razão instrumental. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 6., 2015, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2015. p. 1-20.
- BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte — do ensaio... à encenação**. Campinas: Papirus, 1999.
- BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Editora Ijuí, 2007.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. Trad. de Sérgio Miceli et al. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do Ensino Superior no Brasil e Regime Universitário. Rio de Janeiro, DF, 1931a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 16 nov. 2016.
- _____. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, DF, 1931b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>> Acesso em: 16 nov. 2016.

_____. **Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931.** Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Rio de Janeiro, DF, 1931c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-publicacaooriginal-34450-pe.html>> Acesso em: 16 nov. 2016.

_____. **Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934.** Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública [...] a Inspetoria Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. Rio de Janeiro, DF, 1934. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 16 nov. 2016.

_____. **Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm> Acesso em: 24 nov. 2016.

_____. **Decreto-Lei nº 4.993, de 26 de novembro de 1942.** Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, e dá outras providências. Rio de Janeiro, DF, 1942.

_____. **Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** 1946a. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 24 nov. 2016.

_____. **Decreto-lei n. 9.494.** Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico. 22 de julho de 1946. 1946b.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____. **Ministério da Educação e Cultura.** Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. Educação Artística: leis e pareceres. Brasília, 1981.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: arte.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130 p.

_____. **Parecer CNE/CP 009/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002.

_____. **Resolução CNE/CES nº 2, de 8 de março de 2004.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. 2004.

_____. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na educação básica. 2008a.

_____. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes. 2008b.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015.

_____. **Lei 13.278, de 2 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. 2016a.

_____. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 2016b.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** [...] institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017.

CANCLINI, Nestor Garcia. **A socialização da Arte:** teoria e prática na América Latina. São Paulo: Cultrix, 1984.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de; CARVALHO, Mauricio Braz de. Tendências curriculares no ensino de Música: indefinição e permanência de um presente eterno. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 3, p. 281-299, 2016.

CATAPAN, Araci Hack. Conteúdos escolares: simplificação ou construção do conceito. **Perspectiva**. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 21, p. 119-141, 1994.

CERESER, Cristina. **A formação de professores de Música sob a ótica dos alunos de licenciatura.** 2003, 153 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COSTA, Yuri Coutinho Ismael da. **Educação musical, marxismo e o conflito entre a reprodução e a superação do capital.** 2012, 139 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 5. ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1992.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de Música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 29-32, mar. 2003.

DRAIBE, Sonia Miriam. As Políticas Sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista da USP**, n.17, p. 26-48, 1993.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética**. Tradução de Mauro Sá Rego Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

EID, Jordana Pacheco. **Formação de professores de Música a distância**: um survey com estudantes da UAB/UNB. 2011, 138 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

EMBAP. **Projeto do curso Superior de Licenciatura em Música**. Curitiba, 2010.

FAP. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música para fins de Renovação de Reconhecimento**. Curitiba. 2012.

FERNANDES, José Nunes. Caracterização da didática musical. **Debates**: Cadernos do programa de pós-graduação em Música. UNIRIO, n. 4, p. 49-74, fev. 2001.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 55-61, set. 2004.

_____. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, mar. 2005.

FINELLI, Roberto. O “pós-moderno”: verdade do “moderno”. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andrea. (Orgs.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da Arte**. 9. ed. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Guanabara, 2002.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de Música na escola regular. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, p. 67-79, set. 2006.

_____; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, dez. 2002.

FREITAS, Henrique et al. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FREITAS, Maria Auxiliadora S. Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente. **Práxis educacional**, Vitória da Conquista, n.1, p. 135-150, 2005.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil** (1926-1996). São Paulo: Cortez, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, p. 71-90, 2004.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 54-63, set. 2010.

GOMES, Solange Maranhão. **A formação de professores de Música da Faculdade de Artes do Paraná**: concepções filosófico-pedagógicas. 2008, 180 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1995. 341 p.

_____. **Cadernos do cárcere**. 2. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HARVEY, David. **A condição Pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola. 2008.

HENTSCHKE, Liane. Papel da universidade na formação de professores: algumas reflexões para o próximo milênio. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9., 2000, Belém. **Anais...** Porto Alegre: ABEM, 2000. p. 79-90.

_____. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de Música no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 53-56, mar. 2003.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno CEDES**, ano XXI, nº 55, nov. 2001.

HUMMES, Júlia Maria. **As funções do ensino de Música na escola, sob a ótica da direção escolar**: um estudo nas escolas de Montenegro. 2004, 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical), Programa de Pós-Graduação em Música - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

_____. Currículo, gestão e trabalho docente. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.2, p. 1-16, ago. 2012.

IGAYARA-SOUZA, Susana Cecilia Almeida. **Entre palcos e páginas: a produção escrita por mulheres sobre Música na história da educação musical no Brasil (1907-1958)**. 2011, 356 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

JAMESON, Fredric. **Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2007.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. **Da arte à educação: a Música nas escolas públicas - 1838 - 1971**. 2008, 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

KLEIN, Lígia Regina. Pesquisa em Educação e as categorias do materialismo histórico e dialético. In: CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora; NEVES, Vilma Fernandes. (Orgs.). **Práticas Pedagógicas: a prática social como mediadora da produção e apropriação de conhecimentos**. 1 ed. Curitiba: UTP, v. 1, p. 31-60. 2007.

KONDER, Leandro. **Os marxistas e a Arte: breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1967.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. 9 reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas do final de século**. Petrópolis: Vozes, p. 55-75, 1998.

_____. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011.

LACKS, Solange. **Formação de professores: a possibilidade da prática como articuladora do conhecimento**. 2004, 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

LEMOES JÚNIOR, Wilson. O ensino do canto orfeônico na escola secundária brasileira (décadas de 1930 e 1940). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 279-295, jun. 2011.

LESSA, Sergio. Lukács: trabalho, objetivação, alienação. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, n. 15, p. 39-51, 1992.

_____. A centralidade ontológica do trabalho em Lukács. **Serviço Social e Sociedade**, n. 52, p.7-23, dez. 1996.

_____. Lukács e a Ontologia: uma introdução. **Outubro**, São Paulo, v. 5, n.1, p. 83-100, 2001.

_____. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Mundo dos homens**: trabalho e ser social. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4. ed. São Paulo: Instituto Lukács. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública** - a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.

_____; OLIVEIRA, José Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Maria Socorro Lucena; GONÇALVES, Hegildo Holanda. A práxis docente no desempenho das atividades do professor formador. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC PR, 2009, p. 2002-2013.

LIMONTA, Sandra Valéria; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; _____. **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED: América, 2013. p. 173-188.

LISBOA, Alessandra Coutinho. **Villa-Lobos e o canto orfeônico**: Música, nacionalismo e ideal civilizador. 2005, 183 f. Dissertação (Mestrado em Música) São Paulo: Instituto de Artes da UNESP, 2005.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42, ago. 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUEDY, Eduardo. **Discursos acadêmicos em Música**: cultura e pedagogia em práticas de formação superior. 2009, 325 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

LUKÁCS, György. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a particularidade como categoria da estética. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1970.

_____. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, n. 4, 1978, p. 1-18.

_____. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAGALHÃES, Belmira. **A particularidade em Vidas Secas, de Graciliano Ramos**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2006. p. 1-17.

_____. O legado do século XX para a formação de professores. In: _____. DUARTE, Newton. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, Karl. **O capital**. Capítulo VI (inédito). São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

_____. **O Capital**. Livro III, Tomo II. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1. Volume 1. 31. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

_____. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1. Volume 2. 29. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

_____.; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**, v. 3. São Paulo: Alfa-Omega, 19--.

_____.; _____. **Sobre Literatura e Arte**. 4. ed. São Paulo: Global, 1986.

_____.; _____. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105- 114, jul./dez. 2007.

_____. Trabalho, educação e reprodução em Lukács. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 2, p. 176-184, dez. 2015.

MEDEIROS, João Luiz. Configurações identitárias da nação no Brasil. In: _____. (Org.). **Identities em movimento: nação, cyberspaço, ambientalismo e religião no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 63-102.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MONTEIRO, Leide Patrício. **O professor de arte na rede pública municipal de Santos: tensões entre a formação e a atuação profissional**. 2011, 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2011.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. **Perspectiva**. Florianópolis, n. 24, p. 45-59, 1996.

_____. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

_____. (Org.) **Iluminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009.

_____; TORRIGLIA, Patrícia. Educação light, que palpite infeliz! Indagações sobre as propostas do MEC para a formação de professores. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 01-11, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2ª ed. revista. São Paulo: Cortez, 1995. p. 7-37.

MOREIRA, Débora Maria. Elementos para um estudo da disciplina história da Arte, na Faculdade de Artes do Paraná, no período de 1970 a 1980, uma contribuição para a história da educação no Paraná. In: EDUCERE – CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DA PUCPR, 6, 2006, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2006. p. 1259-1268.

MARON NETO, Eduardo. **As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Música e o Projeto Pedagógico do curso superior de instrumento da EMBAP**: movimentos de autonomia e adaptação. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

MELO NETO, João Francisco de. **Extensão universitária**: diálogos populares. 1. ed. João Pessoa - PB: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990.

OLIVEIRA, Dalila; FERREIRA, Elisa. Políticas sociais e democratização da educação: novas fronteiras entre público e privado. In: AZEVEDO, Mário Luiz (Org.). **Políticas públicas**: debates contemporâneos e educação. Maringá: EDUEM, 2008.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012. p. 24-28.

PARANÁ. **Lei nº 18, de 27 de março de 1956**. Diário Oficial do Estado do Paraná. Curitiba, nº. 251, 04 de janeiro de 1967a.

_____. Atos do Poder Legislativo, **Lei nº. 5.452, de 03 de janeiro de 1967**. Transforma em Faculdade de Educação Musical o atual Conservatório Estadual de Canto Orfeônico, criado pela Lei nº.18 de 27 de março de 1956 e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Paraná. Curitiba, nº. 251, 04 de janeiro de 1967b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

_____. **Diretrizes Curriculares de Arte para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. Curitiba, 2008.

_____. Edital SEAP-PR nº 017/2013. **Estabelece as instruções especiais para a realização do Concurso Público de Provas e Títulos para provimento no cargo de Professor, nas disciplinas da matriz curricular e pedagogo, do Quadro Próprio do Magistério – QPM, da Secretaria de Estado da Educação – SEED**. Paraná, 2013.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. Keynesianismo, neoliberalismo e os antecedentes da “crise” do Estado. In: MELO, Edivânia; _____.; ANDRADE, Mariana Alves de. **Marx, Mézáros e o Estado**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PENNA, Maura. Em questão a concepção de Música: os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Formação do Professor. **Expressão – Revista do Centro de Artes e Letras**. Santa Maria, v. 1, p. 83-88, jul./dez. 1999.

_____. **É este o ensino de Arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária. CCHLA/ PPGE, 2001.

_____. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 14, p. 35-43, mar. 2006.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, 16, p. 49-56, mar. 2007.

_____. Caminhos para a conquista de espaços para a Música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 19. p. 57-64, mar. 2008.

_____. O canto orfeônico e os termos legais de sua implantação: em busca de uma análise contextualizada. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 22., 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2012a. p. 1439-1446.

_____. **Música(s) e seu ensino**. 2. Ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2012b.

_____. O papel do canto orfeônico na construção do nacional na Era Vargas: algumas reflexões. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 23., 2013, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2013a. p. 1-8.

_____. A Lei 11.769/2008 e a Música na Educação Básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v.19, n.37, p.53-75, jan./jun. 2013b.

_____. ALVES, Erinaldo. Emoção/Expressão versus Linguagem/Conhecimento: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte. In: PENNA, Maura. (coord.). **Os Parâmetros**

Curriculares Nacionais e as concepções de Arte. 2 ed. revisada. João Pessoa/PB: CCHLA/UFPB, 1999.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. **Educação e arte:** um nexó categórico. 2002. Artigo publicado no site “ArtForum Universidade”. Disponível em: <<http://projetoartforumuniversidade.blogspot.com.br/2013/04/educacao-e-arte-um-nexo-categorico-por.html>> Acesso em 03 mar. 2016.

_____. **Arte e grande público:** a distância a ser extinta. Campinas: Autores Associados, 2003.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Ensino superior e as Licenciaturas em Música (Pós Diretrizes Curriculares Nacionais 2004):** um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. 2012, 280 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

_____. Habitus Conservatorial: do conceito a uma agenda de pesquisa. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 23., 2013, Natal. **Anais...** Natal, 2013. p. 1-8.

PEREIRA, Melissa Pedroso da Silva. **Currículo e práxis na formação de professores:** uma análise do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores:** unidade teoria e prática? 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

_____; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. **A identidade das licenciaturas na área de Música:** múltiplos olhares sobre a formação do professor. 2003, 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

PORCHER, Louis. Aristocratas e Plebeus. In: _____. (Org.) **Educação Artística:** luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1982. p. 13-23.

PRATES, Ana Lidia da Fontoura. Por que a licenciatura em Música? um estudo sobre escolha profissional com calouros do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2003. 2004, 136 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira:** a organização escolar. 12. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

RIBEIRO, Paulo Rennes, Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP, Ribeirão Preto, v.4, fev./jul. 1993.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. – 10. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

RODRIGUES, Margarita Victoria. et al. Gramsci e Educação. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.2, n.5 , p.1 -26, mai./ago. 2002.

ROMANELLI, Guilherme. Planejamento de aulas de estágio. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. **Práticas de ensinar Música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação**. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, p. 130 – 142, 2006.

ROSSI, Doriane. **Atividades musicais extracurriculares e aulas de Artes nas escolas estaduais de ensino médio do município de Curitiba**. 2006, 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

SANCHOTENE, Ângela Beatriz Crivellaro. **Funções da Música no Ensino Fundamental: um olhar sobre cinco escolas estaduais de Porto Alegre – RS**. 2006. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. O novo ensino médio agora é para a vida: neoliberalismo, racionalidade instrumental e a relação trabalho-educação na reforma do ensino secundário. **Trabalho & Crítica**, Anuário do GT Trabalho e Educação, ANPEd/UFSC, nº 3, p. 217-233. 2002.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro-RJ, v. 14, n. 40, p. 01-13, jan./abr. 2009.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas**. 2007. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2007.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética** - de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SEBBEN, Egon Eduardo. **Concepções e práticas de Música na escola na visão de alunos de 8ª série do Ensino Fundamental: as contradições entre o legal e o real**. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. 2009.

_____; RAMALHO JUNIOR, John Elvis Ribas. Formação de professores de Música: análise da produção dos Anais dos Congressos e da Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM. In: ENCONTRO ANUAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 23, 2014, Londrina. **Anais...** Londrina: Editora UEL, p. 01-04, 2014.

_____; RIBAS, Giovani. Formação de professores de Música: análise da produção dos anais dos congressos e da Revista da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM. In: ENCONTRO ANUAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 23, 2014, Londrina. **Anais...** Londrina: Editora UEL, p. 01-04, 2014.

_____; STORI, Regina. PIBID/UEPG: estrutura, ações e contribuições na formação de professores de Música. In: TENREIRO, Maria Odete Vieira; GÓES, Graciete Tozetto. **Universidade e Educação Básica: parceria necessária na formação de professores.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2015. cap. 9. p. 159-169.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação de professores e a prática docente: os desafios contemporâneos. In: PINHO, Sheila Zambello de. (Org.). **Formação de educadores: dilemas contemporâneos.** 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, v. 1, p. 3-14, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e Competências: a formação administrada.** São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Jusamara. Caminhos para uma outra didática da Música. In: _____. (Org.). **Música, cotidiano e Educação.** Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2000. P. 173-185.

SPANAVELLO, Caroline Silveira; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 89-98, mar. 2005.

STORI, Regina. **As Diretrizes Curriculares de Arte do Estado do Paraná: uma análise dos fundamentos e da gestão do ensino de Música em Ponta Grossa/PR (2003-2010).** 2011. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

_____. Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná: um panorama sobre o ensino de Arte a partir do processo de construção e implementação da proposta. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, nº 15, p. 72–83, jan./jun. 2014.

SUBTIL, Maria José Dozza. **A apropriação e fruição da Música midiática por crianças de quarta série de ensino fundamental.** 2003, 227 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção – Mídia e Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

_____. Formação de professores de Artes: reflexões sobre a inserção dos acadêmicos nos espaços profissionais. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 317-333, maio/ago. 2009.

_____. Reflexões sobre ensino de Arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.41, p. 241-254, mar. 2011a.

_____. Reflexões sobre formação de professores: expectativas e pré-formação de licenciandos em Música e artes visuais. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 40, out./dez. 2011b.

_____. A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 125-151, set./dez. 2012.

_____. Licenciatura em Música: Dilemas da formação docente frente às demandas da prática escolar. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**: Curitiba. v. 10, p. 168-188, 2015.

_____. Possibilidades e limites da formação do professor de Arte e da educação artística escolar na perspectiva de humanização. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 897-916, set./dez. 2016a.

_____. Marxismo, Arte e Educação: as potencialidades de humanização pela Educação Artística. In: SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; _____. (Org.). **Marxismo(s) e Educação**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016b. cap. 9. p. 207-225.

_____; SEBBEN, Egon Eduardo. Reflexões sobre o currículo das licenciaturas em Arte e demandas da prática docente por formação continuada. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPress, 2015. p. 40.772-40.787.

_____; _____. Pré-formação e expectativas de Licenciandos em Música quanto à formação na licenciatura e à atuação profissional. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 17., 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ABEM, 2016. p. 1-11.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira De Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, mai./ago., 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TASSIGNY, Mônica Mota. Ética e ontologia em Lukács e o complexo social da educação. **Revista Brasileira de Educação**, 24, p. 82-94, jan./abr. 2004.

TOMAN, Iulie. **A Música como facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem escolar**: uma análise dos currículos de licenciatura em Música. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2011.

TONET, Ivo. **Marxismo e Educação**. 2009. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/MARXISMO_E_EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2013.

_____. **Lukács, Marx e a Educação.** [201-]. Disponível em <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/LUKACS_MARX_E_A_EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2016.

_____. Lukács: Trabalho e Emancipação Humana. In: DEL ROIO, Marcos (Org.). **Lukács e a Emancipação Humana.** São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2014.

TREVISAN, Amarildo Luiz. Filosofia da Educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 195-212, out./dez. 2011.

TROJAN, Rose Meri. Estética pós-moderna ou estetização do real? Impactos no trabalho e na educação. In: SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza. (Org.). **Marxismo(s) e Educação.** Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016. cap. 8. p. 181-206.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

UEM. **Projeto Pedagógico.** Curso de graduação em Música. Maringá, 2007.

UEPG. **Projeto Político Pedagógico.** Curso de Licenciatura em Música. Ponta Grossa. 2002.

_____. **Ofício nº 8**, de 16 de setembro de 2003. Ponta Grossa. 2003.

_____. **Projeto Político Pedagógico.** Curso de Licenciatura em Música. Ponta Grossa. 2008.

URIARTE, Mônica Zewe. **Na trama das artes, a descoberta da Música escolar.** 2005. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **As ideias estéticas de Marx.** Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VIEIRA, Lia Braga. **A construção do professor de Música:** o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de Música de Belém do Pará. 2000, 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia da Arte.** Traduzido do original em russo por Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes. 1998.

APÊNDICE A – Questionário de coleta de dados para os egressos – Disciplina de Arte

Idade: Sexo: Cidade:

Tempo de atuação na Educação Básica:

Etapas em que atua

Instrumento(s) que toca:

Formação musical antes do ingresso no curso de Licenciatura em Música. Influências na formação.

Formação acadêmica (graduação e pós-graduação). Informar anos de formação e instituições:

CURSO

1 – Sobre sua formação no curso de Licenciatura em Música, dê uma opinião sobre os seguintes aspectos:

- a) Conhecimentos teórico-musicais:
- b) Conhecimentos pedagógicos:
- c) Prática musical:
- d) Estágio curricular:
- e) Pesquisa:
- f) Extensão:

2 – Você teve algum tipo de acesso às outras áreas artísticas (Artes Visuais, Teatro e Dança) ao longo do curso? Comente.

ATUAÇÃO COMO PROFESSOR(A) NA DISCIPLINA “ARTE”

a) Como é elaborado o planejamento anual da disciplina? Comente sobre os conteúdos, áreas artísticas, diretrizes, carga horária e qualquer outro aspecto que considere necessário.

b) Quais conteúdos musicais você considera que atendem às necessidades dos alunos?

c) De que maneira você trabalha os conteúdos de Música?

d) As outras áreas artísticas (Artes Visuais, Teatro e Dança) são abordadas? De que maneira?

e) Como a gestão – diretoras(es) e pedagogas(os) - tem atuado com relação ao trabalho com Arte na escola?

f) Você considera que o seu curso de Licenciatura em Música correspondeu às demandas de atuação na disciplina de Arte hoje na Educação Básica?

APÊNDICE B – Questionário de coleta de dados para os egressos – Disciplina de Música

Idade: Sexo: Cidade:

Tempo de atuação na Educação Básica:

Etapas da Educação Básica em que atua – Informar os anos das turmas.

Categoria da(s) escola(s) em que trabalha (pública, particular):

Instrumento(s) que toca:

Formação musical antes do ingresso no curso de Licenciatura em Música. Influências na formação.

Formação acadêmica (graduação e pós-graduação). Informar anos de formação e instituições:

CURSO

1 –Sobre sua formação no curso de Licenciatura em Música, dê uma opinião sobre os seguintes aspectos:

- a) Conhecimentos teórico-musicais:
- b) Conhecimentos pedagógicos:
- c) Prática musical:
- d) Estágio curricular:
- e) Pesquisa:
- f) Extensão:

2 – Você teve algum tipo de acesso às outras áreas artísticas (Artes Visuais, Teatro e Dança) ao longo do curso? Comente.

ATUAÇÃO COMO PROFESSOR DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

a) O que levou você a trabalhar nesse campo, ao invés da disciplina de Arte?

- b) Qual o objetivo da disciplina de Música em sua escola?**
- c) Como é elaborado o planejamento anual da disciplina? Comente sobre os conteúdos, diretrizes, carga horária, profissionais envolvidos e qualquer outro aspecto que considere necessário.**
- d) Quais conteúdos musicais você considera que atendem às necessidades dos alunos?**
- e) De que maneira você trabalha os conteúdos de Música?**
- f) As outras áreas artísticas (Artes Visuais, Teatro e Dança) são abordadas? De que maneira?**
- g) Como a gestão – diretoras(es) e pedagogas(os) - tem atuado com relação ao trabalho com Música na escola?**
- h) Você considera que o seu curso de Licenciatura em Música correspondeu às demandas do trabalho docente?**

APÊNDICE C – Questionário de coleta de dados para os egressos – Projetos de Música

Idade: Sexo: Cidade:

Tempo de atuação na Educação Básica:

Etapas da Educação Básica em que atua:

Instrumento(s) que toca:

Formação musical antes do ingresso no curso de Licenciatura em Música. Influências na formação.

Formação acadêmica (graduação e pós-graduação). Informar anos de formação e instituições:

CURSO

1 – Sobre sua formação no curso de Licenciatura em Música, dê uma opinião sobre os seguintes aspectos:

- a) Conhecimentos teórico-musicais:
- b) Conhecimentos pedagógicos:
- c) Prática musical:
- d) Estágio curricular:
- e) Pesquisa:
- f) Extensão:

2 – Você teve algum tipo de acesso às outras áreas artísticas (Artes Visuais, Teatro e Dança) ao longo do curso? Comente.

ATUAÇÃO COMO PROFESSOR(A) EM PROJETOS DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

- a) O que levou você a trabalhar nesse campo, ao invés da disciplina de Arte?
- b) Qual o objetivo do projeto em sua escola?

- c) Como é elaborado o planejamento do projeto? Comente sobre os conteúdos, diretrizes, carga horária, profissionais envolvidos e qualquer outro aspecto que considere necessário.**
- d) Quais conteúdos musicais você considera que atendem às necessidades dos alunos?**
- e) Como é desenvolvido o trabalho no projeto? Metodologia, conteúdos, avaliação, estrutura física e de equipamentos etc.**
- f) As outras áreas artísticas (Artes Visuais, Teatro e Dança) são abordadas? De que maneira?**
- g) Qual a opinião dos gestores - diretoras(es) e pedagogas(os) – sobre o trabalho com Música realizado na escola?**
- h) Você considera que o seu curso de Licenciatura em Música correspondeu às demandas do trabalho docente?**