

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MELISSA PEDROSO DA SILVA PEREIRA

**CURRÍCULO E PRÁXIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
UMA ANÁLISE DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE PONTA GROSSA**

**PONTA GROSSA
2013**

MELISSA PEDROSO DA SILVA PEREIRA

**CURRÍCULO E PRÁXIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
UMA ANÁLISE DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE PONTA GROSSA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Área de Educação, Linha de pesquisa: História e Políticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Maria José D. Subtil

**PONTA GROSSA
2013**

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

P436 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/ Melissa Pedroso da Silva Pereira.
Ponta Grossa, 2013.
155f.

Dissertação (Mestrado em Educação -
Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Prof^a Dr^a Maria José D.
Subtil.

1.Licenciatura. 2.Currículo em Música.
3.Formação de Professores. I.Subtil, Maria
José D.. II. Universidade Estadual de
Ponta Grossa. Mestrado em Educação. III.
T.

CDD: 375

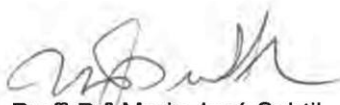
TERMO DE APROVAÇÃO

MELISSA PEDROSO DA SILVA PEREIRA

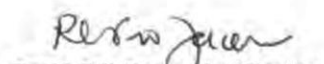
CURRÍCULO E PRÁXIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

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

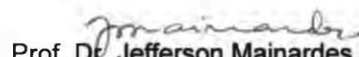
Orientadora



Profª Drª Maria José Subtil
UEPG



Profª Drª Rose-Meri Trojan
UFPR



Prof. Dr. Jefferson Mainardes
UEPG

Ponta Grossa, 12 de julho de 2013.

***Para Marco Aurélio, meu amor,
meu incentivo e minha segurança.***

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, o doador da vida, dos dons e dos talentos, àquele que me formou e me capacitou para que chegasse até aqui.

Aos meus pais, Nêne e Nehi que me criaram, me educaram nos retos caminhos, me apoiaram e me incentivaram em toda a caminhada não medindo esforços para que eu adquirisse meus conhecimentos. Ao meu irmão Guilherme pelas palavras de carinho e incentivo.

Ao Marco Aurélio, meu amor, esposo fiel e companheiro, que esteve comigo em todos os momentos me ajudando constantemente muito mais do que eu merecia, dando forças quando esmorecia e me incentivando a continuar. Obrigada por me carregar no colo.

À Vó Zilá, exemplo de fé e perseverança que esteve comigo não em presença, mas em oração.

À professora Maria José Dozza Subtil, minha orientadora e exemplo de vida. Aquela que me ensinou a repensar conceitos, valores e me ajudou no processo de construção daquilo que hoje acredito ser o ensino de Arte. Obrigada pela paciência, pelas palavras de incentivo e pela confiança imerecida.

Aos professores Dra. Rose Meri Trojan e Dr. Jefferson Mainardes pelas contribuições no momento da qualificação e por me ajudarem a construir esse trabalho.

À equipe da Escola Evangélica de Carambeí pelo incentivo e pela compreensão nos momentos de ausência, incertezas e insegurança.

Aos meus alunos da Licenciatura em Música da UEPG por compartilharem as suas dúvidas e experiências, e por me incentivarem a pesquisar a formação de professores de Música.

A todos os egressos da Licenciatura em Música que participaram da pesquisa, meus colegas e amigos. A participação de todos foi fundamental sem a qual esse trabalho não se realizaria.

Aos professores do PPGE pela construção dos referenciais acadêmicos para a realização do Mestrado.

Aos meus colegas do programa pelos momentos que passamos juntos em torno do mesmo objetivo.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise do processo de construção das propostas curriculares da Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa/Paraná em 2002 e 2008. O objetivo da pesquisa foi contextualizar historicamente, o processo de implantação dos currículos de 2002 e 2008, seus fundamentos e concepções, identificar a formação acadêmica dos licenciandos do Curso na perspectiva dos Currículos selecionados e problematizar, sob a ótica do egresso, a articulação do Currículo do Curso de 2002 com as demandas da prática profissional dos licenciados, estabelecendo um contraponto com a proposta curricular de 2008 para analisar de que maneira o currículo de 2008 responde ou não às limitações apresentadas pelos egressos e em que medida a reformulação curricular contribuiu para atender às demandas da prática dos professores depois de formados. Utilizou-se como referencial teórico metodológico o materialismo histórico e dialético, principalmente as categorias da totalidade, contradição e mediação, a partir das idéias de Marx e a interpretação de Frigotto (2004) Cury (1987), Cheptulin (2004); e a práxis, conforme Vázquez (1977). Para a discussão da função da arte na sociedade foram utilizadas as ideias de Vázquez (1977), Canclini (1984), Fischer (1987) e Peixoto (2003). No que tange as questões curriculares, as reflexões estão contidas em Sacristán (2000); Silva (2008) e Silva (2011). Para a compreensão das diferentes concepções de formação de professores na Licenciatura em Artes/Música, foram utilizadas as produções de Bellochio (2003), Cereser (2004), Fonterrada (2008), Fucci Amato (2006), Fuks (1991), Queiróz; Marinho (2005); Souza (1997); Subtil (2008, 2009a, 2009b, 2011, 2012); Penna (1995, 2004, 2008, 2008b,) e Pires (2003). Os dados da pesquisa foram obtidos através da análise documental dos processos que geraram a criação e implantação dos Cursos da UEPG, bem como os currículos prescritos pelos dois Projetos Pedagógicos de Curso. Também foi aplicado um questionário para egressos do Curso de Licenciatura em Música do Currículo 2002, visando compreender a percepção dos mesmos sobre seu processo de formação e atuação prática. A pesquisa apontou que as idiossincrasias da formação anterior e durante a Licenciatura em Música levaram os indivíduos da amostra a posições polarizadas quanto à eficácia e adequação do Currículo de 2002, mas permitiram perceber os avanços, e retrocessos postos no Currículo de 2008 no sentido de potencializar a formação dos acadêmicos de Licenciatura em Música na UEPG em relação à sua adequação ao aparato legal que rege sua formação e também em relação às demandas e exigências de sua atuação profissional no Ensino Básico.

Palavras-Chave: Licenciatura. Currículo em Música. Formação de Professores.

ABSTRACT

This paper presents a construction process analysis of the curricular proposals of the Degree in Music Universidade Estadual de Ponta Grossa/Paraná (UEPG – State University of Ponta Grossa/Paraná) in 2002 and 2008. The aim of the research was to contextualize historically the 2002 and 2008 curricula implementation process, its fundamentals and concepts; to identify the Music undergraduates' academic education from the perspective of the selected Curricula; to question, from the graduates' perspective, the articulation of the 2002 course with the graduates' demands on professional practice, establishing a comparison with the 2008 curricular proposal to analyze how the 2008 curriculum responds or does not respond to the limitations presented by the graduates and to what extent the program reform has contributed to meet the demands on teachers' practice after graduation. Historical and dialectical materialism was used as theoretical methodological framework, especially the categories of totality, contradiction and mediation from Marx's ideas and Frigotto's interpretation (2004), Cury (1987), Cheptulin (2004), and praxis according to Vázquez (1977). For discussion of the role of art in society, ideas from Vázquez (1977), Canclini (1984), Fischer (1987) and Peixoto (2003) were used. Regarding curricular issues, reflections are contained in Sacristán (2000); Silva (2008) and Silva (2011); to understand the different conceptions of teachers' education process for the Degree in Arts/Music Course, Bellochio (2003), Cereser (2004), Fonterrada (2008), Fucci Amato (2006), Fuks (1991), Queiroz; Marinho (2005); Souza (1997); Subtil (2008, 2009a, 2009b, 2011, 2012); Penna (1995, 2004, 2008, 2008b) and Pires (2003) productions were used. Research data were obtained through documentary analysis of the processes that led to the creation and implementation of UEPG's courses, as well as the programs prescribed by the two pedagogical projects of the course. Also, 2002 Degree in Music graduates filled out a questionnaire, aiming to understand their perception about their education process and practical performance. The research showed that idiosyncrasies from the previous education process and during the Degree in Music course led sampled individuals to polarized positions regarding the effectiveness and adequacy for the 2002 program, but allowed to realize the advances and setbacks left in the 2008 program in order to maximize the undergraduates' formation concerning their adequacy for the legal apparatus that rules their educational process and also in relation to the demands and requirements of their professional performance in Elementary Education.

Keywords: Degree, Music Program, Teachers Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Formulação dos Eixos Temáticos.....	64
Figura 2	Fluxograma da Licenciatura em Música 2008.....	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição Etária.....	106
Tabela 2	Formação Ensino Médio.....	107
Tabela 3	Ano de Conclusão do Ensino Médio.....	107
Tabela 4	Ano de Ingresso na Licenciatura em Música.....	108
Tabela 5	Relação Ano de Conclusão do Ensino Médio e Ano de Ingresso na Licenciatura em Música.....	108
Tabela 6	Ano de Conclusão da Licenciatura em Música.....	108
Tabela 7	Ano de Ingresso e Ano de Conclusão da Licenciatura em Música.....	109
Tabela 8	Curso de Formação Superior anterior à Licenciatura em Música....	109
Tabela 9	Curso de Pós-Graduação.....	111
Tabela 10	Área de Formação Musical.....	112
Tabela 11	Espaço de Aquisição da Formação Musical.....	113
Tabela 12	Áreas de Atuação Profissional.....	114
Tabela 13	Local de Atuação Profissional.....	115
Tabela 14	Local de Atuação Profissional em Música.....	115
Tabela 15	Motivações para Cursar Licenciatura em Música.....	116
Tabela 16	Clareza Quanto à Natureza do Curso – Formação de Professores em Música.....	117
Tabela 17	Formação Quanto às Dimensões Teórico-Musicais.....	118
Tabela 18	Formação Quanto às Dimensões Didático-Pedagógicas.....	119
Tabela 19	Preparo para Docência em Academias, Escolas de Música e/ou Projetos Musicais.....	120
Tabela 20	Avaliação da Articulação Entre Ensino, Pesquisa e Extensão.....	120
Tabela 21	Articulação das Dimensões Teórico-Musicais e Pedagógicas com a Prática Profissional do Licenciado.....	121
Tabela 22	Definição da Integração da Música com as Demais Expressões Artísticas (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro) na Formação em Música.....	121

LISTA DE SIGLAS

CB	Currículo Básico
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
EMBAP	Escola de Música e Belas Artes do Paraná
FAP	Faculdade de Artes do Paraná
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Projeto de Lei
PUC/PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SECHILA	Setor de Ciências Humanas Letras e Artes
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
THE	Teste de Habilidade Específica
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	014
CAPÍTULO 1 - PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE/MÚSICA: PENSANDO UM CURRÍCULO.....	025
1.1 A FUNÇÃO E A NECESSIDADE DA ARTE.....	025
1.1.1 A Arte como Conhecimento.....	028
1.1.2 A arte como Trabalho Criador.....	029
1.1.3 A arte como Ideologia.....	030
1.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE/MÚSICA: MUDANÇAS HISTÓRICAS E CONCEPÇÕES.....	031
1.3 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO.....	044
CAPÍTULO 2 - CURRÍCULOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UEPG 2002 E 2008: PRESSUPOSTOS PARA PROPOSTA CURRICULAR.....	054
2.1. O CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM MÚSICA DA UEPG 2002 – TECENDO UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE/MÚSICA.....	056
2.2 O CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM MÚSICA DA UEPG 2008 – DEFININDO UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA PROFESSORES DE MÚSICA.....	069
2.3 OS CURRÍCULOS DA LICENCIATURA EM MÚSICA DA UEPG 2002 E 2008: COMPARANDO A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ARTE/MÚSICA.....	077
2.3.1 Nomenclatura e Legislação.....	077
2.3.2 Princípios Norteadores: Eixos Temáticos dos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas em Música da UEPG: diferenças significativas.....	079
2.3.2.1 O eixo pesquisa em Arte (2002) / Pesquisa (2008).....	082
2.3.2.2 O eixo práticas artísticas (2002) / prática e produções artísticas (2008).....	085
2.3.2.3 O eixo reflexivo-pedagógico (2002 e 2008).....	089
2.3.2.4 O eixo docência em Arte (2002) / docência em Música (2008).....	094
2.3.3 Finalidades e Objetivos da Licenciatura em Arte/ Música: a construção da concepção da formação de professor.....	097
2.3.4 Competências e Habilidades pela Licenciatura em Arte/Música: Elaborando um Perfil Profissional.....	098
2.3.5 Perfil do Egresso, Perfil do Formador, Campos de Atuação Profissional do Licenciado em Música: O Anúncio de Espaços e Práticas Docentes.....	100

CAPÍTULO 3 - CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM MÚSICA DA UEPG: A COMPREENSÃO DOS LICENCIANDOS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO E A ARTICULAÇÃO COM AS DEMANDAS DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	103
3.1 O PERFIL DO INTEGRANTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UEPG.....	106
3.1.1 Perfil dos Entrevistados.....	106
3.1.2 Formação de Ensino Médio e Superior.....	107
3.1.3 Formação Musical.....	111
3.1.4 Atuação Profissional.....	113
3.2 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA LICENCIATURA EM MÚSICA DA UEPG NA PROPOSTA CURRICULAR 2002: A PERCEPÇÃO DO EGRESSO.....	116
3.2.1 Percepções da Formação Acadêmica.....	116
3.2.2 O Currículo de 2002 e a Formação do Licenciado: Um Indicador de Práticas.....	122
3.3. OS CURRÍCULOS DE 2002 E 2008: AVANÇOS E RETROCESSOS	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS.....	142
APÊNDICE	
APÊNDICE - Modelo do Instrumento de Pesquisa.....	148

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objeto principal a análise dos Currículos prescritos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Atualmente o ensino de Música tem vivenciado um momento de profundas transformações e desafios. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), que estabelece no artigo 26 parágrafo 2 que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”; bem como, o Projeto de Lei (PL) 330/06, aprovado como Lei ordinária nº 11769/2008, que altera a Lei nº 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino conteúdos de música na educação básica, conforme o parágrafo 6 onde se lê que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular” (BRASIL, 2008) têm desafiado pesquisadores da área a buscar caminhos que permitam aos professores de Arte/Música refletir e repensar os caminhos da educação musical no Brasil.

Esse aspecto legal tem gerado muita expectativa em torno dos Cursos de Licenciatura, que propiciam a formação dos profissionais que atuarão com a música na disciplina de Arte na escola, principalmente porque historicamente o processo de consolidação da Arte na escola, bem como a música, tem sido apresentado de diferentes formas, nos diferentes contextos na sociedade brasileira.

A despeito das determinações sobre os caminhos do ensino de Arte/Música nas escolas dentro de um contexto social mais amplo, a partir da LDB (BRASIL, 1996) e conseqüentemente do PL 330/06 (BRASIL, 2006) e também das resoluções sobre a formação dos educadores musicais - principalmente através da Resolução CNE/CES nº 2 de 08/03/2004 e do Parecer nº 195/2003, que aprovam as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Música - tem se buscado no âmbito das Licenciaturas em Música soluções para a condução do ensino de Música nas escolas, dentro da disciplina de Artes, bem como estratégias para a formação de professores, frente aos determinantes que se impõem na sociedade atual.

Há que se destacar que se considerarmos a Arte/Música enquanto produto social, não se pode concebê-la de forma isolada do contexto, pois adquire valor e função, quando da sua inserção na totalidade social. E é essa totalidade articulada

que dá significado à Arte/Música na sociedade.

Nesse contexto, a Arte/Música deve ser pensada para além do sistema capitalista, numa perspectiva de superação das condições humanas postas pelo sistema, visando colocar o homem em contato com a sua humanidade pois, a Arte em todas as suas dimensões,

Permite ao homem humanizar-se, fazer homem e reconhecer-se como tal, pois são elas – e os objetos criados como produtos de sua ação sobre a realidade – que configuram sua individualidade e o confirmam como ser genérico, parte viva e ativa da humanidade. [...] quanto mais democratizado, maior e mais intenso for o contato dos indivíduos com tudo o que a história humana lhe legou: o conhecimento, as ideias, as técnicas enfim, o universo da cultura e, como parte dele, a Arte, - transmitidos/construídos no processo educativo formal – melhores serão suas condições e chances de se tornar humano, já que o simples fato de ter nascido de humanos não lhe garante que assim o seja.(PEIXOTO; SUBTIL; TROJAN, [s.i.])

Nesse sentido, a Arte/Música, através da práxis, contribui para a formação integral do indivíduo para humanizá-lo através do trabalho. Nesse ínterim, considera-se que a educação, no âmbito escolar, é o espaço que pode possibilitar o desenvolvimento da sensibilidade, proporcionando o acesso às diversas formas de conhecimento entre os quais a Arte.

Partindo desse aspecto, é importante elencar as seguintes questões:

- Em que sentido o ensino de Arte/Música na escola pode contribuir a humanização dos indivíduos?
- Na atualidade quais são as demandas de formação de professores de Arte/Música impostas pela escola na sociedade atual? Que tipo de formação pretende-se que o docente em Arte/Música adquira?
- Quais são os saberes que devem ser privilegiados para a atuação do professor de Arte/Música depois de formados, dentro de uma sociedade regida pela lógica do capital?
- Quais concepções de Arte/Música devem permear a formação do professor, com vistas à superação do que está posto atualmente para o ensino de Arte?
- Qual currículo deve ser privilegiado nos Cursos de Licenciatura em Música visando atender as determinações legais e reais da escola e do contexto mais amplo?
- Quais são os limites postos na formação do professor de música considerando o universo oficial (Cursos de Formação) e o real (o

espaço de atuação profissional)?

Essas colocações, mais que presentes são necessárias e urgentes para o devido esclarecimento sobre qual concepção de Arte/Música, qual formação e qual currículo devem ser privilegiados nos cursos de licenciatura em Música. As considerações acima elencadas podem ser esclarecidas se houver uma nítida compreensão sobre o que é a Arte e sua função na sociedade atual, e, como as concepções para formação de professores presentes no currículo do Curso de Licenciatura podem contribuir para que a Arte/Música seja pensada na escola com vistas à transformação e à humanização.

Eis aqui um dos vários desafios dos pesquisadores da área de Arte/Música: refletir sobre a função da Arte numa sociedade determinada historicamente pela lógica capitalista; identificar os caminhos da formação de professores em educação musical no Brasil; compreender o processo de estruturação dos Cursos de formação de professores como um todo e, nesse caso, como os professores de Arte/Música, refletem ideologias, concepções, práticas que são determinadas por um contexto econômico, político, social e cultural mais amplo.

Tendo em vista que a educação se insere num contexto social determinado por políticas que revelam intenções posturas e ideologias, que se refletem também em documentos legais, é fato que na atualidade, “as licenciaturas em música têm, por sua vez, se preocupado em capacitar os profissionais para a atuação na educação básica, habilitando-os também para ocupar lugares como escolas especializadas de ensino de Música” (QUEIROZ; MARINHO, 2005, p. 84).

É nesse contexto de capacitação profissional para o ensino de Música nas escolas do Brasil que estão as Instituições de Ensino Superior (IES), que habilitam professores para atuarem na disciplina de Arte/Música nas escolas. Especificamente no Estado do Paraná, podemos citar as instituições responsáveis pela formação de professores de Arte/Música nas escolas, a Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), a Faculdade de Artes do Paraná (FAP), a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Especificamente o Curso de Licenciatura em Música da UEPG, desde a sua gênese, em 2002, tem sido responsável pela formação de vários profissionais atuantes nas escolas de Educação Básica e nas Escolas de Música da região.

Atualmente, são cinquenta e três profissionais formados para atuação em diferentes espaços, sendo que a maioria destes atua na Educação Básica no Estado do Paraná, no âmbito de abrangência do Núcleo Regional de Ponta Grossa (NRE) e em diversas escolas de Música e Conservatório da região dos Campos Gerais do Paraná.¹

Tendo em vista a importância do Curso de Licenciatura em Música da UEPG para a formação de professores de Arte/ Música para a Educação Básica, e visando compreender o papel do Curso de Licenciatura em Música da UEPG para a formação dos profissionais da Música no Estado frente aos determinantes da sociedade atual brasileira inserida numa totalidade mais ampla e também às novas demandas legais que orientam o ensino da Música nas escolas, entende-se que a pesquisa é um importante veículo para o desenvolvimento dessa compreensão.

É através da pesquisa e da reflexão que se podem questionar posicionamentos, entender realidades, compreender campos de ação profissional, e construir um diálogo significativo com a práxis educacional. Afinal,

A prática é fundamento e limite do conhecimento e do objeto humanizado, que como produto da ação é objeto do conhecimento. Fora desse fundamento ou além desse limite está a natureza exterior que ainda não é objeto da atividade prática e que enquanto permanecer em sua existência imediata será uma coisa em si, exterior ao homem, destinada a transformar-se em objeto da práxis humana, e portanto, em objeto de conhecimento. (VÁZQUEZ, 1977, p. 154)

Entendendo a práxis educacional como elemento fundante no processo de formação do profissional em Música é evidente a importância que o currículo possui no processo de formação acadêmica dos alunos dentro dos Cursos de Licenciatura em Música.

Muito embora o currículo por si não determine isoladamente as principais ações da prática profissional, este se configura em

Campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e alunos têm na mesma [...] está condicionado pela política e mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo dentro do sistema escolar. (SACRISTÁN, 2000 p. 108)

Partindo desse pressuposto entende-se que o currículo, além de ser partícipe da totalidade na busca da práxis social, se transforma em uma prática pedagógica, aqui evidenciada na práxis docente, não sendo apenas corpo de

¹ Os dados que originam esta informação serão apontados no Capítulo 2, quando os dados empíricos serão problematizados.

conhecimento, mas um campo de atividade, nas quais múltiplos agentes e forças se expressam.

Para além da prática pedagógica e dos comportamentos práticos que o sistema de ensino espera, está uma prática social, uma práxis, que só pode ser entendida dentro de uma totalidade. Nesse sentido, o currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura, constitui-se como um objeto social e histórico.

Dessa forma, o currículo contribui para identificar aspectos da ordem social existente, e encaminha para a compreensão das dimensões da educação e dos objetivos ao qual pretende atingir. Portanto, reflete qual é a prática e qual a política que intervém na objetivação do mesmo no sistema escolar. O processo dialético de compreensão da realidade se constitui na crítica e no conhecimento crítico para uma prática que transforme o conhecimento e a realidade histórico-social.

Portanto, compreender o processo de formação e implantação dos Currículos nos Cursos Universitários principalmente os da Licenciatura, e no caso específico dessa pesquisa a Licenciatura em Música da UEPG, é importante para que se entendam mentalidades, concepções pedagógicas, entendendo que estas são por excelência construções históricas resultantes de determinantes políticos, ideologias e intenções sociais. Partindo dessa ideia, é necessária “a passagem da interpretação à transformação, ou do pensamento à ação”. (VÁZQUEZ, 1977, p. 160)

O Curso de Licenciatura em Música da UEPG, em seu processo de criação e implantação, vivenciou a implantação de dois Currículos diferenciados. Estes possuem dinâmicas diferentes, concepções de ensino de Arte/Música dotadas de especificidades. Cada um deles compreende o processo de ensino de Música e formação de professor de maneira diferenciada e foram pensados dentro de contextos políticos, sociais e ideológicos diferenciados.

Entendendo a importância dos currículos para a formação de professores de Artes/Música, justifica-se neste trabalho analisar criticamente o processo de constituição e implantação dos currículos dos cursos de formação em Música da UEPG problematizando-os no contexto de atuação profissional dos egressos, priorizando a via de compreensão desses sujeitos quanto à relação entre currículo de formação e prática docente. Nesse sentido busca-se estabelecer neste trabalho as relações entre formação, currículo e prática docente.

Parte-se de uma problemática que se articula em três níveis, que envolvem: a formação acadêmica dos licenciados em Música da UEPG priorizada pelos Currículos; as expectativas postas pelo campo de atuação para seu exercício docente depois de formados e a articulação (ou falta de) entre esses dois elementos.

Estes três níveis podem ser resumidos em como se articulam, ou não, os postulados políticos pedagógicos dos currículos do Curso de Licenciatura em Música da UEPG, com as demandas e expectativas do sistema escolar onde os alunos atuam depois de formados e a sua prática efetiva enquanto professores.

Para isso, objetiva-se, de forma geral, analisar o processo de implantação dos Currículos do Curso de Licenciatura em Música da UEPG e problematizar a relação entre formação e prática profissional a partir da análise dos Currículos prescritos do curso de graduação em Música em questão e articular nesse contexto a visão dos egressos sobre o seu processo de formação na Licenciatura com as demandas impostas pela prática.

Como objetivos específicos a pesquisa busca:

- Contextualizar historicamente o processo de implantação do currículo 2002 e 2008 do curso de Licenciatura em Música da UEPG, seus fundamentos e concepções.
- Identificar qual a formação acadêmica dos licenciandos em Música da UEPG na perspectiva dos Currículos de 2002 e 2008 a partir da análise dos currículos prescritos do Curso.
- Problematizar, sob a ótica do egresso, a articulação do Currículo do Curso de Licenciatura em Música da UEPG de 2002 com as demandas da prática profissional dos Licenciados.
- Estabelecer um contraponto entre as propostas curriculares de 2002 e 2008 analisando de que maneira o currículo de 2008 responde ou não às limitações apresentadas pelos egressos em que medida a reformulação curricular contribuiu para atender às demandas da prática dos professores depois de formados.

Para a realização de uma leitura problematizada do objeto de pesquisa em questão, os currículos do Curso de Licenciatura em Música da UEPG, há necessidade de uma análise sistemática para captar a realidade concreta, abdicando de qualquer dado advindo da superficialidade. Por isso, o objeto de estudo desta pesquisa é mais bem compreendido à luz da sociedade regida pelo

modelo econômico capitalista e de suas relações, expressas na metodologia do materialismo histórico e dialético.

O Materialismo histórico e dialético, principalmente as categorias da, totalidade, contradição e mediação, a partir das idéias de Karl Marx e sua interpretação por Frigotto (2004), Cury (1987), Cheptulin (2004) e a práxis, conforme Vázquez (1977), são importantes para compreender o processo e os objetivos acima descritos.

Há que se ter claro que uma postura materialista histórica não se limita a um conjunto de categorias e conceitos. É um movimento prático, que exige uma determinada concepção de mundo que desvele as “leis” que estruturam o problema investigado, buscando formas de apreensão e interpretação da realidade socialmente construída.

Nessa perspectiva, Cury (1987) e Cheptulin (2004), em sua leitura de Marx, constroem uma forma de conceber a educação inserida numa postura dialética, evidenciando a categoria da *totalidade* e da *contradição*. Essas categorias ganham sentido enquanto veículo para a compreensão de uma realidade concreta. Ambas adquirem significado e real consistência embasadas no contexto econômico, social e político historicamente determinado. Em Marx, a realidade se constrói a partir de múltiplas determinações.

O fato é o seguinte: indivíduos determinados, que como produtores atuam de modo também determinado, estabelecem entre si relações sociais e políticas determinadas. É preciso que em cada caso particular a observação empírica coloque necessariamente em relevo empiricamente e sem qualquer especulação ou mistificação a conexão entre a estrutura social e política e a produção [...] A produção de ideias, de representações da consciência está, de início, diretamente entrelaçada à atividade material e com o intercâmbio material. (MARX e ENGELS, 1986).

Segundo Cury (1987, p. 13),

A educação se opera na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social. A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante.

Entendendo essa relação, fica claro que a análise da educação, numa perspectiva dialética, deve ter como premissa a sua inserção numa totalidade histórica e social.

No materialismo dialético a totalidade é um processo dinâmico, que reflete

as mediações e transformações da realidade objetiva. Para o materialismo histórico a totalidade social é um complexo de relações que se articulam no processo histórico e pretende desvelar o maior número de relações que envolvem o objeto da pesquisa em questão.

Assim, ao analisar um determinado objeto de conhecimento e dotá-lo de significado, e no caso dessa pesquisa, os Currículos do Curso de Licenciatura em Música da UEPG, se torna fundamental estabelecer uma relação dialética com a totalidade, compreendendo nesse processo as mediações existentes entre a estrutura e a totalidade social.

No caso dessa pesquisa se faz necessário em primeiro lugar compreender como se deu a processo construção do Curso de Licenciatura em Música e suas relações com o contexto histórico, político, e social. Num segundo momento detectar como a Licenciatura, imersa num contexto mais amplo, articula os pressupostos de formação do professor para sua atuação na escola para enfim dialogar criticamente com as instâncias da formação e da prática escolar dos Licenciandos.

Além da categoria da totalidade, a educação deve ser analisada dentro dos postulados da contradição. Essa pode ser considerada como base da metodologia dialética. Assim, “a racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelos quais esses são provisórios e superáveis.” (CURY, 1987, p. 27).

Os contrários se articulam numa única essência, possuem algo em comum, exprimem diferenças e identidades e por apresentarem a mesma natureza interpenetram-se A identidade dos contrários é ao mesmo tempo sua contradição. “São os chamados contrários, os aspectos cujos sentidos de transformação são opostos e cuja interação constitui a contradição” (CHEPTULIN, 2004, p.286).

Nesse contexto, pode-se considerar que, sem a contradição, não há análise dialética, pois quando se retira da educação o postulado de negação, passa-se a representá-la dentro de uma realidade que se constrói de modo linear e mecânico.

Dessa maneira, as categorias se inserem no contexto da práxis social humana, partindo da análise de vários fenômenos, que funcionam como intérpretes do real e como indicadores de um contexto social mais amplo.

Essas questões possuem validade em virtude de que as relações humanas não se dão de maneira uniforme, mas são determinadas por condições contraditórias e conflitantes. Ao afirmar uma determinada formação, e consequentemente, um determinado currículo, a Licenciatura revela uma

determinada concepção que possui em seu interior também um aspecto de negação tanto no âmbito social quanto institucional.

Além da totalidade e da contradição, a categoria da mediação torna-se imprescindível para a compreensão dos fenômenos, pois ela é parte integrante da educação. Segundo Cury (1987, p.66), a educação auxilia na forma de pensar o real “ajuda a elaborar essa forma de pensar que convertida em mediadora, torna-se valioso instrumento de apoio para a transformação social”

A categoria da mediação permite analisar o objeto, nesse caso o currículo da Licenciatura em Música da UEPG, na sua relação com o universal captando o máximo de suas relações. “Se cada domínio da realidade possui necessariamente o geral e o particular então, para resolver os problemas práticos, teremos de levar em consideração não somente o geral que se repete, mas, também, o particular próprio a um único domínio, a uma única formação material” (CHEPTULIN, 2004, p.198).

Kosik (2002 p. 15), compartilhando da visão dialética, evidencia o mundo da “pseudoconcreticidade”, explicitando que o mesmo é “um claro escuro da verdade e engano e o seu elemento é o duplo sentido pois o fenômeno indica a essência e ao mesmo tempo a esconde”.

Segundo o autor, é fundamental para o processo de compreensão da realidade, decompor o todo que para depois poder reproduzir a sua estrutura e compreendê-la, pois o conhecimento se efetua como separação entre fenômeno e essência. “Por detrás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência” (KOSIK, 2002 p. 20).

A partir da impressão do imediato, o pensamento se eleva do imediato ao conceito e o aproxima do real. Assim alcança-se o concreto. Segundo o autor, concreto e abstrato não podem ser separados. (...) convertem-se um no outro.

Kosik (2002, p.49) ainda afirma que os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo. Assim, analisar uma política requer do pesquisador a investigação do contexto histórico. Se isso não for feito pode-se chegar a uma falsa ideia sobre a realidade (pseudoconcreticidade).

Essas categorias ganham sentido enquanto veículo para a compreensão de uma realidade concreta. Adquirem significado e real consistência a partir de um contexto econômico, social e político historicamente determinado. Em Marx, a realidade se constrói partindo de múltiplas determinações. Assim, dessa maneira, as

categorias permitem ao pesquisador analisar e compreender o objeto no seu contexto, partindo da análise de vários fenômenos, funcionando como intérpretes do real e como reveladores de um contexto social mais amplo.

Assim, neste trabalho pretende-se buscar as contradições existentes no processo de formulação e implantação dos dois Currículos em questão, tendo como referência a totalidade das relações, articulando nessa totalidade a visão dos egressos do Curso sobre o seu processo de formação e as realidades em que atuam, problematizando a relação entre formação e prática profissional.

Os dados da pesquisa foram obtidos através da análise documental dos processos que geraram a criação e implantação dos Cursos da UEPG, bem como os currículos prescritos pelos dois Projetos Pedagógicos de Curso. Também foi realizado - via Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UEPG - um levantamento de todos os formados na Licenciatura em Música desde a implantação do Curso, a saber: 51 formados pelo Currículo 2002 e 2 formados pelo currículo de 2008 perfazendo um total de 53 egressos formados pela UEPG.

Em seguida, foi aplicado um questionário para 29 egressos do Curso de Licenciatura em Música, currículo 2002, visando compreender a percepção dos mesmos sobre seu processo de formação e atuação prática, uma vez que o número de formados na perspectiva da proposta curricular de 2008 é pequeno.

O questionário foi elaborado levando em conta a leitura diagnóstica dos egressos sobre o processo de formação na Licenciatura em Música articulando as dimensões teórico-musicais, didático e prático-pedagógicas, práticas instrumentais e artísticas, ensino pesquisa e extensão, presentes na proposta curricular em questão.

No que tange aos aspectos relacionados à formação do egresso e às demandas da prática, foram privilegiadas questões referentes ao espaço de atuação, à articulação da Música com as demais áreas do saber artístico e à percepção da articulação da formação em Música com as demandas da prática docente em Arte/Música na escola.

Os questionários foram disponibilizados via e-mail, no mês de julho de 2012, sendo construído com o auxílio de um programa on-line disponível gratuitamente que integra o Google, o *Google Docs*, que é uma suíte de aplicativos que possui editor de textos planilhas eletrônicas e ferramenta para a construção e edição de formulários. Essa ferramenta, o *Google Forms*, auxilia na categorização imediata dos dados e possibilita um intenso controle sobre as informações recebidas.

Sendo assim, este trabalho é dividido em três capítulos. O primeiro capítulo tem como objetivo esclarecer as principais concepções de arte, bem como sua função na sociedade atual, as concepções de currículo e as principais políticas curriculares para os Cursos de Formação dos professores de Música.

Para a discussão da função da arte na sociedade foram utilizadas as ideias de Vázquez (1977), Canclini (1984), Fischer (1987) e Peixoto (2003). No que tange as questões curriculares as reflexões estão contidas em Sacristán (2000); Silva (2008) e Silva (2011). Para a compreensão das diferentes concepções de formação de professores na Licenciatura em Artes/Música, serão utilizadas as produções de Bellochio (2003), Cereser (2004), Fonterrada (2008), Fucci Amato (2006), Fuks (1991), Queiróz; Marinho (2005); Souza (1997); Subtil (2008, 2009a, 2009b, 2011, 2012); Penna (1995, 2004, 2008, 2008b) e Pires (2003).

O segundo capítulo faz a análise descritiva, problematizante e comparativa dos Currículos prescritos do Curso de Licenciatura em Música da UEPG 2002 e 2008 tendo como fonte os dois Projetos Pedagógicos de Curso o de 2002 e de 2008.

Finalmente, o terceiro capítulo tece um diagnóstico do perfil do formado na Licenciatura em Música da UEPG, traz algumas considerações sobre a visão dos egressos do Currículo de 2002 sobre o processo de formação na Licenciatura em Música da UEPG, estabelecendo um contraponto entre as propostas curriculares de 2002 e 2008, analisando de que maneira o currículo de 2008 responde ou não às limitações apresentadas pelos egressos e em que medida a reformulação curricular contribuiu para atender às demandas da prática dos professores, depois de formados. Assim é possível elucidar as contradições existentes no processo de formulação e implantação dos dois Currículos em questão, tendo como referência a totalidade das relações, articulando nessa totalidade a visão dos egressos do Curso sobre o seu processo de formação e as realidades em que atuam, problematizando a relação formação e prática profissional a partir da análise dos Currículos dos Cursos de Licenciatura em Música da UEPG.

CAPÍTULO I

PERSPECTIVAS PARA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ARTE/MÚSICA: PENSANDO O CURRÍCULO

Para se discutir as perspectivas para a formação de professores de Arte/Música, bem como os currículos dos cursos de formação dos professores nas Licenciaturas em Música, inseridas numa totalidade mais ampla, se faz necessário entender as diferentes concepções de arte, sua função e necessidade dentro de uma sociedade historicamente construída. Essa colocação é pertinente tendo em vista que da concepção que se tem de Arte decorre a própria percepção do que seja currículo e formação de professores de Arte/Música.

Assim, nesse capítulo serão feitas algumas considerações sobre a função e a necessidade da Arte na sociedade capitalista na perspectiva do materialismo dialético, partindo da tríade exposta por Vázquez (1978) – *arte como conhecimento, arte como ideologia e arte como trabalho criador*. Posteriormente, partindo dessas três interpretações, serão discutidas as demandas da formação de professores de Arte/Música postas historicamente pela sociedade brasileira, as concepções de Arte/Música presentes na formação do professor, para que posteriormente se entenda qual currículo deve ser privilegiado nos Cursos de Licenciatura em Música visando atender as determinações legais e reais da escola e do contexto mais amplo, a fim de estabelecer os limites e avanços presentes na formação do professor de música entre o universo oficial (Cursos de Formação) e o real (o espaço de atuação profissional).

1.1 A FUNÇÃO E A NECESSIDADE DA ARTE

A arte pode levar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total [...] capacita o homem para compreender a realidade, o ajuda a transformá-la. [...] A arte, ela própria é uma realidade social.
Ernest Fischer

O homem transforma a realidade pela arte. É fato que a Arte em todas as suas manifestações faz parte da vida do homem desde seu nascimento. Na medida em que começou a dominar a natureza pelo trabalho, o ser humano foi paulatinamente construindo a sua história.

FISCHER (1987) aponta que o homem primeiramente transformou objetos naturais em ferramentas e posteriormente criou mecanismos para se comunicar e expressar visando atender as suas necessidades no contexto em que vivia. Nesse ínterim, foi capaz de abstrair e produzir arte. A arte é uma produção humana “porque consiste numa apropriação e numa transformação da realidade material e cultural, mediante um trabalho para satisfazer uma necessidade social de acordo com a ordem vigente em cada sociedade” (CANCLINI, 1989, p.35).

Nesse sentido os seres humanos produzem maneiras de perceber e compreender o mundo, transformar a sua realidade pelo trabalho e é esse transformar que proporciona ao homem a sua humanização, uma vez que o fato de ter nascido humano não garante per si a sua humanidade. Através da humanização o ser humano se torna consciente de sua realidade, interpreta o mundo e o transforma. Assim

O homem se faz de modo dialético - ao construir o mundo e a história e ao ser por eles construído - no embate com a natureza para a obtenção/construção dos meios de subsistência; é na ação sobre a natureza que o homem processa a objetivação de sua subjetividade nos objetos que cria/constrói, ao mesmo tempo que promove a subjetivação do mundo objetivo, imprimindo-lhe a marca do humano, quer dizer, humanizando-o. (PEIXOTO, 2001, p.122)

Ao construir a história, ao criar mecanismos de sentir e perceber a realidade, o homem sofreu influências de seu tempo e do ambiente histórico. A forma de organizar os saberes foi se tornando complexa, à medida que em que as relações de produção foram se modificando. Percebe-se que historicamente os sentidos humanos se desenvolveram e se transformaram no âmbito social.

Essa transformação indica que todas as ações humanas se dão em conjunto com a totalidade social, afinal, não se pode conceber o homem fora do coletivo, “o indivíduo é um ser social”. (MARX, 1989, p. 195).

Nesse contexto a arte, também enquanto atividade realizada pelo homem, só adquire sentido situada e determinada historicamente. “Tudo se processa na história e se constitui em obra coletiva. [...] vê-se, portanto que todos os sentidos do homem se fazem humanos somente no âmbito da sociedade, na práxis, na construção da história”. (PEIXOTO, 2001, p.124).

Para Marx, a arte é produto do trabalho humano espiritual, é uma forma de expressão e de conhecimento de uma dada realidade, historicamente datada. Nesse sentido, ela se torna uma das formas de consciência social e é, como todos os

demais produtos da criatividade humana, eminentemente social, nasce na e para a sociedade.

Sendo que o homem se constrói historicamente nas relações que estabelece com a totalidade histórica, o que se percebe é que na sociedade capitalista embruteceram-se os sentidos humanos, pois,

O capitalismo transformou tudo em mercadoria [...] estendendo dinamicamente a nova ordem a todas as partes do globo e todas as áreas de experiência humana, o capitalismo dissolveu o velho mundo num turbilhão de moléculas, destruiu todas as relações diretas entre o produtor e o consumidor e lançou todos os produtos num mercado anônimo onde deveriam ser vendidos e comprados [...] a arte também se tornou uma mercadoria e o artista foi transformado em um produtor de mercadoria. (FISCHER, 1987, p.59)

Nessa lógica, Argan (1984) aponta que, na sociedade regida pelo capitalismo, a arte não é objeto, mas é um tipo de valor, uma atribuição de artístico que é dada às coisas produzidas artisticamente e como uma atribuição de valor, ela arte se funda em pressupostos. Esses pressupostos são ditados pela lógica da sociedade mais ampla. Na sociedade capitalista qualquer tipo de arte é definido pela lógica de consumo e de mercado. Arte é mercadoria, um valor atribuído dentro dos cânones do próprio sistema.

Nesse contexto, se faz necessário restabelecer os sentidos humanos, humanizar os sentidos homem visando recriar a sensibilidade humana para além da lógica do consumo e da mercadoria.

No campo da Arte, isso significa que, pela proximidade e facilitação do acesso, é também possível não só despertar mas criar necessidades/prazeres especificamente humanos; de desenvolver a acuidade perceptiva e a agudeza da sensibilidade, o exercício da capacidade de reflexão, de interpretação e de crítica, entre outros, pois que a arte é criação/produto específico do homem e só à sua humanização deve se destinar. [...] o artista precisará se pensar enquanto criador e repensar a arte – os porquês e os para quês e o para quem – ou seja, pensar a finalidade de sua arte, a que e a quem se destina, a quem e a que ela serve (PEIXOTO, 2001, p. 127).

Partindo desse pressuposto, a função da arte na sociedade adquire sentido enquanto práxis, pois é ela, a arte, que eleva à potencialidade máxima a capacidade produtiva e criadora do homem. Afinal, “toda vida social é essencialmente prática, criar para o homem é a primeira e mais vital necessidade humana, porque só criando, transformando o mundo, o homem faz um mundo humano e se faz a si mesmo”. (VÁZQUEZ, 1977, p. 248)

Assim, a criação artística e a apreciação da arte são fundamentais para que o homem, desumanizado pela sociedade capitalista, possa superar-se pelo trabalho

produtivo. “Trata-se da necessidade de autoconstrução na e pela práxis, de ser mais e mais humano, identificando com a natureza, com o outro e consigo mesmo, mergulhado no processo dialético da criação, construção superação das condições sociais e históricas”. (PEIXOTO, 2003, p.49)

Nessa perspectiva, a arte é produto social, produto humano, pois o homem cria, através do trabalho artístico, não apenas coisas, mas relações que satisfazem uma necessidade que é essencialmente humana. Assim,

A grande função da arte é ser um meio de identificação do indivíduo com a humanidade e com a natureza, porque proporciona condições para que o homem conviva e divida modos de ver, apreender, compreender e sentir o mundo presente e também o futuro, por projeções criadoras que a arte permite enquanto forma de domínio da natureza. (PEIXOTO, 2001, p. 253)

Portanto, a Arte/Música deve ser pensada para além do sistema capitalista, num constante processo de superação das condições humanas postas pelo sistema. Nesse sentido, na práxis, contribui para a formação integral do indivíduo para humanizá-lo através do trabalho. Para se conceber a arte enquanto produto social e enquanto mecanismo de humanização do homem pode-se compreendê-la partindo da tríade: *arte como conhecimento, arte como trabalho criador e arte como ideologia*.

1.1.1. A Arte como Conhecimento

A arte expressa uma realidade histórica. O ser humano ao produzir arte carrega em sua criação aspectos de um dado momento histórico. “O artista aproxima-se da realidade a fim de captar suas características essenciais, a fim de refleti-la, mas sem dissociar o reflexo artístico de sua posição diante do real, isto é, do seu conhecimento ideológico. Nesse sentido, a arte é um meio de conhecimento” (VÁZQUEZ, 1978, p. 32-33).

Enquanto meio de conhecimento, a arte propicia ao homem desvelar aspectos da realidade, porém esse desvelar não é um espelhamento do real. O homem ao construir a arte, estabelece relações entre uma dada realidade e a sua individualidade.

O artista não converte a arte em meio de conhecimento copiando uma realidade mas criando outra nova. A arte só é conhecimento na medida em que é criação. Tão somente assim pode servir à verdade e descobrir aspectos essenciais da realidade humana. [...] o conhecer artístico é fruto de um fazer. (VÁZQUEZ, 1978, p. 36).

A arte como conhecimento se dá na reelaboração interpretativa do real pelo

homem. Ao produzir arte o ser humano cria formas de traduzir a realidade mediada por sua individualidade. Ao interpretar o real (realidade já existente – dada), o ser humano o objetiva (articula outra realidade) e a partir da objetivação constrói uma nova realidade, uma realidade humana, transformada, ressignificada. Essa realidade, agora humana, é elaborada através do conhecimento humano e artístico. A construção desse conhecimento passa da observação à reflexão para a criação. Nesse sentido, o homem caminha do concreto real para o concreto artístico retornando ao concreto real pela criação. (VÁZQUEZ, 1978). Assim, a arte é conhecimento. Conhecimento reelaborado, reinterpretado e produzido pelo homem, a partir do seu contato com a realidade historicamente posta.

1.1.2. A Arte como Trabalho Criador

“A arte só é conhecimento na medida em que é criação”. (VÁZQUEZ, 1978, p. 35). Ao criar o homem exerce a sua humanidade, pois a criação é

uma atividade que só pode ser atribuída ao homem como ser consciente e social em virtude da qual produz algo novo a partir de uma realidade ou de elementos pré-existentes [sic]. [...] O novo está inscrito como uma possibilidade nos elementos pré-existentes, mas seu aparecimento não corresponde a uma determinação inexorável. O virtual só se realiza com a intervenção do homem. [...] Não se cria algo novo senão a partir do que já existe, mas nunca basta o preexistente para produzi-lo. (VÁZQUEZ, 1986, p. 247)

A capacidade humana de transformar a natureza e dotá-la de significado, criar a partir do pré-existente, é a essência da arte. O trabalho criador, a criação artística garante ao homem o exercício de sua humanidade. Através dele, o homem produz a sua existência e se constitui enquanto ser historicamente situado.

Ao exercer a humanidade através do trabalho criador, o ser humano, consciente ou inconscientemente, expressa aspectos de sua historicidade, revela aspectos pertinentes ao momento histórico em que vive, dessa forma, objetiva o mundo, exterioriza-o, subjetiva-o.

Nesse contexto, “na obra de arte, como uma forma de criação, interpretação e expressão humanas, há que se considerar suas determinações sociais, históricas e culturais, não como algo que ‘de fora’ dela a determina, mas como algo que a constitui”. (PEIXOTO, 2001, p.119)

Através do trabalho o homem o homem cria, recria e se constrói enquanto ser humano consciente fazendo uma leitura de seu mundo e, ao mesmo tempo, transformando-o. No processo de criação, o homem transforma a matéria, dotando-a

de significado, cria algo novo através da sua leitura do real.

Ao conceber a arte enquanto trabalho criador, Vázquez (1986, p. 248) aponta que

na criação artística, na instauração de uma nova sociedade ou na produção de um objeto útil, temos a atividade consciente do sujeito sobre uma determinada matéria, que é trabalhada ou estruturada de acordo com a finalidade ou o projeto que a consciência traça. Um ato objetivo, real, é precedido por outro, subjetivo, psíquico, mas, por sua vez, o ato material aparece fundamentando tanto um novo ato psíquico, em virtude dos problemas que suscita, como um novo ato material, na medida em que representa o limite em que este se torna possível.

Assim, durante o processo de criação artística o ser humano opera na totalidade - criador/produtor/obra, ele funde o subjetivo com o objetivo, trabalha de modo real e intui o seu próprio reflexo num mundo por ele criado. Esse processo contribui, para que inserido numa sociedade capitalista, o ser humano tenha possibilidade de humanizar-se, de produzir, de transformar.

1.1.3. A Arte como Ideologia

A arte não está imune ao contexto histórico econômico, político, social e cultural na qual é concebida. Inserida num contexto mais amplo, a arte enquanto produto social sofre intervenções do meio na qual está, portanto carrega em seu bojo um caráter ideológico.

Ao constatar que a arte se insere num contexto mais amplo, nesse caso a sociedade capitalista, ela está atrelada a interesses específicos de classe, portanto traz em si interesses ideológicos. “O artista, tal como qualquer outro indivíduo, é um ser social e historicamente datado [...] sua posição ideológica exerce um papel na criação artística”. (PEIXOTO, 2003, p.36).

Dessa forma o processo de produção artística, não é neutro em relação ao contexto mais amplo, este desempenha uma função ideológica na medida em que dita modos de ser pensar e agir em sociedade. A obra de arte

consiste em uma estrutura complexa, um todo estruturado, no qual elementos de variada natureza são interligados na unidade dialética: elementos ideológicos, temáticos, de composição e de linguagem. [...] é parte integrante da realidade social, é elemento da estrutura de tal sociedade expressão da produtividade social e espiritual do homem. (KOSIK, 1976, p. 125).

Vázquez, (1978) atenta para o fato de que as relações entre arte e ideologia são contraditórias, complexas e complementares e que, portanto, há que se cuidar para não cair em um dos dois extremos: o de reconhecimento de ambas ou o de sua

oposição.

O primeiro refere-se à posição ideologizante, que, associa a arte a uma forma de imposição de interesses de uma determinada classe social, mascarando e/ou distorcendo a realidade contribuindo para a manutenção da dominação entre as diferentes classes sociais. O segundo extremo, o da oposição, pode chegar a negar as determinações ideológicas da arte como se esta estivesse imune às determinações sociais.

Cabe destacar que a compreensão da arte enquanto ideologia é fundamental para que se entenda que, apesar do caráter contraditório que carrega, ela pode possibilitar reações que culminem na transformação do social. Arte é ideologia na medida em que, mesmo portadora do pensamento hegemônico excludente e conformista, possibilita atitudes e reações no sentido de transformar a realidade.

1.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE/MÚSICA: MUDANÇAS HISTÓRICAS E CONCEPÇÕES

Através dos aspectos trabalhados na seção anterior foi possível compreender a função e a necessidade da Arte na sociedade capitalista. Não obstante é fundamental também trazer algumas colocações sobre como a formação dos professores de Arte/Música se articula na totalidade histórica. O processo de consolidação da Arte/Música e da formação de professores tem sido apresentado no decorrer da história brasileira de diferentes formas, sendo a síntese determinações econômicas, políticas, econômicas, sociais e culturais.

Ao analisar a história do Brasil, constata-se que o contexto social influenciou diretamente na organização educacional principalmente no âmbito da legislação. Essa questão fica evidente se analisarmos as principais mudanças ocorridas no decorrer da história brasileira bem como a sua influência na condução das questões educacionais, das quais o ensino de Artes/Música não está imune.

No Brasil, desde a década de 1930 até 1960, foi hegemônica a linha de um Estado Nacional forte comprometido com um sistema econômico nacional. O ensino de Arte/Música, inserido nessa totalidade, adquire uma legislação que aos poucos vai se adequando ao sistema político vigente de então, passando por diferentes momentos que se explicitam na legislação educacional.

Essa questão é percebida, historicamente, principalmente em virtude das transformações trazidas inicialmente pela República Brasileira na década de

1930/1940, junto com um projeto nacionalista. Algumas determinações a respeito do ensino de Música foram institucionalizadas, como por exemplo, o canto orfeônico, quando se implantou o ensino de Música nas escolas em âmbito nacional, com a criação da Superintendência da Educação Musical e Artística (SEMA) por Villa-Lobos (FONTEERRADA, 2008).

O canto orfeônico tinha como objetivo “segundo Villa-Lobos, desenvolver, em ordem de importância: 1º a disciplina; 2º o civismo e 3º a educação artística” (FUKS, 1991, p. 120)

Villa Lobos assentou as raízes de sua música na tradição folclórica e popular e idealizou o projeto do canto orfeônico, como o ensino de canto coral (orfeão) para as escolas brasileiras, fundamentado na teoria musical. A ênfase desse compositor no folclore e a exaltação do civismo nas grandes concentrações mereceram críticas pela suposta aproximação aos movimentos do extremo nacionalismo europeu (SUBTIL, 20012, p. 131)

Também mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases, Lei 4024/61, 1961, instituiu a educação musical em substituição ao canto orfeônico. Essa substituição se deu por meio do parecer nº 383/62 homologado pela portaria ministerial nº 288/62 e alterou significativamente o cotidiano musical escolar.

Dessa forma o canto orfeônico, agora com a denominação Educação Musical, foi ministrado nas instituições de ensino até o final da década de 1960. O fim desse projeto se deu com a promulgação da Lei 5.692/1971. (FUCCI AMATO, 2006).

Assim a obrigatoriedade do ensino de música se sustentou até o início da década de 1970, principalmente em virtude da Lei 5.692/71 que institucionalizou o Curso de Licenciatura em Educação Artística e alterou o currículo de Música nas escolas, através do Parecer CFE 1284/73.

Esse Parecer, juntamente com a Resolução CFE nº 23/73, estabelecem acerca do Curso de Licenciatura em Educação Artística a abordagem integrada das diversas linguagens artísticas: a licenciatura de 1º grau, também denominada de licenciatura curta em função de sua duração, com habilitação geral em Educação Artística tem base na abordagem integrada das diversas linguagens artísticas; e a licenciatura plena, integra a habilitação geral e a habilitação específica, “relacionadas com as grandes divisões da Arte – Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho” (PENNA, 2008b, p.122).

A partir da Lei 5.692/71, a Educação Artística foi instituída como obrigatória no Currículo escolar do 1º e 2º graus equivalentes na atualidade ao Ensino Fundamental e Médio, em substituição às disciplinas de artes industriais, música e

desenho, passando a ser componente da área de comunicação e expressão. Essa determinação legal mudou a concepção e os currículos dos cursos superiores de Música, que passaram a ter duas modalidades: Licenciatura em Educação Artística e Bacharelado em Música. (FUCCI AMATO, 2006).

Não obstante, a atuação polivalente do professor já expressa no Parecer anterior é reafirmada no Parecer CFE 540/77, cujo texto afirma que a educação Artística, não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. (PENNA, 2008b, p. 125).

Nesse sentido,

indicada nos termos normativos tanto para a formação do professor quanto para o 1º e 2º graus, a polivalência marca a implantação da Educação Artística, contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem, na medida em que prevê um trabalho com as diversas linguagens artísticas a cargo de um único professor. (PENNA, 2008b, p. 125)

Porém, é importante destacar que, segundo Fuks (1991), a abordagem integrada das diferentes linguagens artísticas já está presente no movimento conhecido como “criatividade” principalmente no final do contexto político do Estado Novo (1945) quando a presença da música paulatinamente desaparece com o fim do canto orfeônico. Nesse momento, os educadores incorporam a criatividade como prática escolar. A criatividade se constitui numa prática polivalente gerada pelo *laissez-faire* articulada e intercalada ao canto cívico escolar (FUKS, 1991, p. 160).

Penna (2008b) aponta que a Lei 5.692/71 vem legitimar a pró-criatividade, já predominante na escola desde o fim do Estado Novo. Apregoa-se então um enfoque polivalente, marcado pelo experimentalismo que acarreta o esvaziamento do conteúdo próprio de cada linguagem.

Assim, as reformas do Ensino Superior, quando da Lei 5540/68, articulada com a Lei 5.692/71, que reforma o ensino nas escolas de 1º e 2º graus, traduzem o ideal político brasileiro da década de 1970, comprometido com os ideais da ditadura militar, que afirma a dependência entre educação e mercado de trabalho, a profissionalização do ensino médio e a flexibilidade para atender as demandas da mão de obra para o mercado de trabalho.

Nesse momento o golpe militar estabelece condições para a implementação do mercado de consumo e a industrialização sob a hegemonia norte americana cujos técnicos impulsionaram e organizaram a reforma da educação brasileira. As concepções dessa reforma afirmam os interesses da sociedade industrial, que considera como função prioritária da escola o preparo técnico das aptidões para o trabalho e para o mercado consumidor (SUBTIL, 2012, p. 132).

Especificamente no ensino da Arte “vigoram os cânones tradicionais de desenho, as ideias da livre expressão [...] os aportes da educação musical da Escola Nova e as comemorações das datas cívicas e folclóricas” (SUBTIL, 2012, p.132).

Aqui cabe elencar algumas discussões sobre a polivalência no âmbito da prática escolar e da formação dos professores. Muito embora haja um consenso de que a Lei 5.692/71 provocou um esvaziamento dos conteúdos da arte em prol do exercício da criatividade é necessário fazer uma revisão crítica aos fundamentos e propósitos da Lei 5.692/71.

Subtil (2012) ao analisar a Lei e a obrigatoriedade da educação artística na escola coloca que, apesar do comprometimento com os ideais propostos pela ditadura militar e do esvaziamento do conteúdo artístico, há nela uma coerência interna de argumentação, concepções teórico metodológicas, de gestão e de adequação à realidade escolar do período. Além disso, a Lei garantiu de forma indiscutível a prática artística no currículo escolar.

No âmbito da compreensão sobre os fundamentos e propósitos da Lei 5.692/71 a autora também relata tece algumas considerações sobre a experiência desenvolvida à luz da Lei 5.692/71 no Centro de Seleção e Aperfeiçoamento de Pessoal do Estado do Paraná.

Subtil (2012) afirma que, guardadas as proporções, apesar do enfoque tecnicista que embasava a Lei, a proposta efetivada no espaço por possuir um caráter diferenciando com professores específicos de cada linguagem, foi positiva em alguns pontos: o desenvolvimento do trabalho coletivo, planejamento, avaliação de modo a propor experiências relevantes para a arte; articulação entre gestão e prática e principalmente a integração e tangenciamento entre as diferentes áreas artísticas “para além da ‘polivalência economicista’ apregoada pela lei, já que haviam professores com formação específica em música teatro e artes plásticas” (SUBTIL, 2012, p. 144).

Porém é inegável que,

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 (SUBTIL, 2012, p. 147).

A coerência interna da Lei 5.692/71 deixou resquícios significativos para ensino de artes no âmbito escolar. Ainda hoje existem práticas artísticas polivalentes

que se assemelham àquelas desenvolvidas na década de 1970.

O ensino de artes 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 arte nas escolas apesar das injunções legais e dos movimentos das entidades específicas, é ainda tributária de uma concepção utilitarista, dos conhecimentos escolares privilegiando os saberes demandados pela sociedade capitalista e de mercado (SUBTIL, 2012, p. 147).

Além disso, a polivalência também “é assumida pela gestão da escola e incentivada pelas instâncias governamentais, é em parte explicada pela falta de professores qualificados em número suficiente para atender às demandas da educação escolar” (SUBTIL, 2011, p. 250).

Os resquícios da Lei 5.692/71 também rebatem significativamente na compreensão da sobre qual deve ser a formação dos professores de Arte/Música. Na década de 1970 a Lei mantinha e reforçava

a concepção de integração através da criação de Licenciaturas polivalentes, que tinham como objetivo a formação de professores em diversas áreas artísticas. Nesse momento histórico, a multiplicidade a área artística e a polivalência das práticas pedagógicas, além do amparo legal, estão presentes tanto no interior das escolas públicas quanto nos cursos de formação de professores (PIRES, 2003, p. 83).

Porém, a partir da década de 1980, com a passagem lenta e gradual da ditadura militar, para o período conhecido como Nova República, é que se intensificam algumas de propostas de reformas educacionais.

Assim no contexto da década de 1980 foram adotadas medidas governamentais que objetivavam a adequação do sistema educacional do país frente às determinações de ordem política, social e cultural. Nesse ínterim colocam-se as reformas educacionais do Estado brasileiro frente aos organismos internacionais como o Banco Mundial que posteriormente resultam significativamente na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos.

Esses movimentos econômicos, sociais e políticos culminaram, uma década mais tarde, na alteração da Lei da Educação Básica pela nova LDB 9.394/96 que estabeleceu mudanças no âmbito educacional como um todo. A Lei 9.394/96 estabeleceu o ensino da disciplina de Arte na educação Básica.

A atual LDB, estabelecendo que “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Lei 9.394/96 – art. 26, parágrafo 2º), garante um espaço para as arte(s) na escola, como já estabelecido em 1971, com a inclusão da Educação Artística no currículo pleno. E continuaram a persistir indefinição e ambiguidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão ‘ensino de arte’ pode ter diferentes

interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão (PENNA, 2004, p.23)

Diante desse quadro, pode-se afirmar que, apesar da determinação legal, não há uma definição concreta sobre como a música deve ser trabalhada em sala de aula, já que faz parte da disciplina de Arte. Questiona-se então, dentro desse contexto, se o professor de arte deve ter uma formação geral, com conhecimento de várias linguagens artísticas ou deve ser especializado em uma só, conforme explicitam Penna (2004) e Arroyo (2004).

Dentro desse contexto pode-se afirmar que

as licenciaturas em música têm, por sua vez, se preocupado em capacitar os profissionais para a atuação na educação básica, habilitando-os também para ocupar lugares como escolas especializadas de ensino de Música e outros contextos emergentes na sociedade, onde a atuação docente de um professor com formação específica nesse campo de conhecimento se mostra fundamental. (QUEIROZ; MARINHO, 2005, p. 84)

No lócus de reflexão, sobre qual formação e qual currículo deve ser contemplado nas Licenciaturas em Música na sociedade atual, algumas perspectivas sobre a formação e ação do professor de Artes/Música se colocam de forma latente. Essas perspectivas inicialmente foram discutidas principalmente a partir década de 1990, quando da mudança da Legislação para o ensino de Arte. Essas discussões foram se construindo e modificando e até a atualidade ainda não se esgotaram.

Em 1997, no *I Seminário sobre o Ensino Superior de Artes e Design*, algumas questões foram delineadas tentando preencher as lacunas referentes ao trabalho do professor de Arte/Música principalmente em virtude da nova LBD, 9.394/96 que substituiu a Lei 5.692/71.

Nesse contexto de discussão, Souza (1997, p. 9) aponta que,

a formação do futuro profissional em música, nos cursos de Licenciatura, não condiz com a realidade que ele vai encontrar nas escolas e que por isso é preciso mudar e inovar. Há indícios já suficientemente seguros de que a Universidade está preparando de uma forma diferente do que se precisa lá fora.

Nessa conjectura, uma das vertentes das discussões sobre a formação do professor era de que formação do professor de Artes/Música deveria contemplar as diferentes necessidades educativas nos vários campos de atuação, que tomasse como alvo principal habilitar para as constantes dificuldades, complexidades e os desafios da prática pedagógica concreta, em cada linguagem artística.

Essa questão implicava numa sólida formação cultural, que transcendesse o

próprio objeto de conhecimento de sua especificidade, nesse caso a Música. Na atualidade essa é uma questão pertinente, se levarmos em conta que a Música faz parte de um campo mais amplo, que é a Arte.

Nessa perspectiva, a formação do professor deve ser abrangente na medida em que dialoga com o campo da arte e com a sociedade na qual a arte está inserida, proporcionando aos educandos a democratização do saber artístico, e o desenvolvimento da práxis artística.

Porém em virtude da compreensão das diferentes abordagens das políticas e das reformulações para o ensino de Música já iniciadas a partir da década de 1980 e intensificadas pela LDB 9.394/96 e pela publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música – CNE/CES nº 2 de 08/03/2004, em 12/03/2004, essas discussões são direcionadas mais em favor do desenvolvimento de uma formação específica na área da Música.

Essa compreensão sobre a dissociação da Música do campo mais amplo da Arte, nas diferentes linguagens, Artes Visuais, Dança e Teatro, é explicada principalmente para não incorrer na polivalência afirmada pela Lei 5.692/71 que ocasionou um esvaziamento dos conteúdos artísticos em detrimento da livre expressão e da criatividade. Conforme Penna (2008b), pode-se afirmar que a polivalência que marcou a implantação da Educação Artística na escola contribuiu para a diluição de conteúdos específicos da Música.

Segundo Subtil (2011, p. 248), no bojo da década de 1980 e anos subsequentes, surgiram discussões sobre o ensino de Artes e as críticas às práticas desenvolvidas na escola.

Ora espontaneísta, ora tecnicista, dentro de uma perspectiva metodológica que enfatizava o saber, sob a ação do professor polivalente sem formação específica, esse ensino foi questionado por considerar os conteúdos próprios de cada linguagem e a arte como um campo de saberes historicamente constituídos. O que ocorreu foi um movimento pela retomada da arte em sua especificidade com conteúdos, metodologias e uma epistemologia que a sustentasse.

Nesse contexto de discussões, a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e a Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB) foram criadas com o intuito de fomentar as discussões a aprofundar os debates quanto à necessidade de se estabelecer a especificidade do campo da Arte.

Ambas, ABEM e FAEB “articularam-se, propondo novos encaminhamentos para o ensino de arte com a retomada da especificidade dos conteúdos de cada

área artística, o que evidentemente causou impacto na formação dos docentes” (SUBTIL, 2011, 84).

Nesse sentido os estudos, principalmente aqueles produzidos pelos educadores ligados a Associação Brasileira de Educação Musical² (ABEM) (Associação Brasileira de Educação Musical) afirmam a necessidade de formação docente de caráter específico na linguagem musical, sem qualquer ligação com outros campos da linguagem artística, como Artes Visuais, Dança e Teatro, justamente para não incorrer na polivalência afirmada pela Lei 5.692/71.

Muito embora os estudos produzidos na pela ABEM defendam uma formação que possibilite o desenvolvimento cultural como um todo, a ênfase é na ampliação de conhecimentos específicos inerentes à atividade profissional que lhe é atribuída: Professor de Música.

Nesse sentido, Bellochio compreende que, para se pensar a formação do professor de Música,

é necessário que se reconheça que o trabalho do educador musical decorre de uma formação profissional específica e, portanto, é preciso investir nesse processo. [...] é necessário ‘repertoriar’ os saberes da prática profissional do educador musical, construindo saberes específicos para a área, processo que será significativo se construído no coletivo. [...] é necessário assumir que não se trata de uma concepção não universalista, mas com isso, não quero dizer que não deva existir uma matriz curricular que contemple conhecimentos sobre e para a educação, trabalhados de modo integrado. (BELLOCHIO, 2003, p. 23)

Percebe-se que não se nega uma formação abrangente do docente, porém há uma clara dissociação com as demais linguagens do campo da Arte, o que segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música – CNE/CES nº 2 de 08/03/2004, é coerente e pertinente.

² A Associação Brasileira de Educação Musical, (ABEM), fundada em 1991, tem por objetivo reunir profissionais, organizar, sistematizar e fortalecer o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação na área da educação musical. Nesse sentido, a Associação vem promovendo encontros, debates e a troca de experiências entre pesquisadores, professores e estudantes da educação musical dos diversos níveis e contextos de ensino. A ABEM está vinculada à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e é membro da ISME (International Society for Music Education). O objetivo principal da Associação é promover a educação musical no Brasil, contribuindo para que o ensino da música esteja presente de forma sistemática e com qualidade nos diversos sistemas educacionais brasileiros, contemplando, de maneira especial, a educação básica; por essa razão tem estado atenta às múltiplas formas de desenvolvimento do ensino e aprendizagem da música no país, o que inclui a formação do educador musical e a observação dos processos de concurso público e de contratação de profissionais para o exercício da docência em música, nos diferenciados níveis escolares. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.org.br/index2.html>. Acesso em 11/10/2012.

Ainda sobre a especificidade dos conteúdos musicais nos cursos de formação, Cereser aponta que ao se considerar, na realidade do ensino escolar, o exercício da polivalência,

surge a necessidade de preparar professores especialistas em música para atuarem nos contextos pedagógicos musicais escolares. A minha preocupação em focar com maior ênfase o contexto escolar se justifica na medida em que há uma grande necessidade, neste momento de nós, educadores musicais, fortalecermos o espaço escolar que nos foi concedido legalmente. É preciso formar e inserir os licenciandos nesses espaços de modo que consigam interagir com as concepções atuais de educação, de educação musical, de música e de currículo. [...] defender e valorizar a inserção da música no currículo escolar em todos os níveis da educação básica (CERESER, 2004, p.29)

Apesar dessa especificidade, fruto das discussões e concepções do campo, e da negação da polivalência, Penna (1995) ressalta que na Educação Básica, a Arte deve propiciar aos educandos a familiarização com o saber artístico a fim de ampliar o universo artístico cultural do aluno. Nesse sentido a formação do professor deve estar aberta a tais demandas. O professor de Arte/Música deve ser capaz de dialogar intrinsecamente com o campo da arte, sem deixar de lado a especificidade de seu conhecimento. “Sem perder de vista os conteúdos artísticos mais abrangentes em sua constituição como campo de conhecimento: relação sujeito-objeto na arte, funções da arte na sociedade e história da arte como trabalho criador” (SUBTIL, 2012, p. 147).

Nesse sentido,

a escola só pode de fato promover a democratização se (e apenas se) ela se voltar para o desenvolvimento da familiarização com as linguagens artísticas, se assumir um trabalho que tanto permita o contato com diversificadas manifestações artísticas quanto desenvolva a percepção e a compreensão dos elementos básicos de cada linguagem. [...] O objetivo central da arte na educação básica é, portanto, ampliar o universo cultural do aluno (PENNA, 1995, p. 20).

A ampliação do universo cultural do aluno pela Arte implica que o professor reconheça que o campo não está delimitado apenas pela sua especificidade. Ele deve ter uma visão abrangente do fenômeno artístico, isso não implica necessariamente no exercício da polivalência. Afinal, ensinar música “não é uma atividade burocrática para qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas” (PIMENTA, 1999, p. 18). É um processo de conhecimento e transformação do mundo exterior. Nessa perspectiva, se pode pensar a formação do professor, numa processo capaz de considerar o ser humano em sua totalidade.

Para Marx,

o homem se apropria do seu ser universal de uma maneira universal, portanto como homem total. Todas as suas relações humanas com o mundo, isto é ver, ouvir, cheirar, ter paladar, tato, pensar. Olhar, sentir, querer, agir, amar, em suma, todos os órgãos da sua individualidade, que são imediatos na sua forma enquanto órgãos comuns, são, a apropriação desse objeto. A apropriação da realidade humana, a maneira como esses órgãos se comportam diante do objeto, constitui a manifestação da realidade humana. (MARX, 1979, p. 23)

Dessa forma, o processo de formação do professor, e o próprio trabalho docente, contribuem para o processo de humanização. E essa humanização é prática, intelectual e relacionada com o todo. Essa relação tanto se dá pelo intelecto quanto pelos sentidos, em síntese por todos os órgãos da individualidade que são objetos da reapropriação humana. “O olho tornou-se um olho humano, no momento em que o seu objeto se transformou em objeto humano, social, criado pelo homem para o homem” (MARX, 2001 p.142).

Nessa perspectiva, o professor deve ter clareza que o conhecimento, o gosto artístico e musical não é inato aos indivíduos ele resulta da própria humanidade e do aprimoramento de sua capacidade de percepção artística.

A mais bela música *nada* significa para o ouvido completamente amusical, não constitui nenhum objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas faculdades. Portanto, só pode existir para mim na medida em que a minha faculdade existe para ele como capacidade subjetiva, porque para mim o significado de um objeto só vai até onde chega o *meu* sentido (só tem significado para um sentido que lhe corresponde). Por consequência, os *sentidos* do homem social são *diferentes* dos do homem associal. Só através da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é que em parte se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjetiva *humana* (o ouvido musical, o olho para a beleza das formas, em suma, os sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como faculdades *humanas*) (MARX, 2001, p. 143)

Em Marx, a humanização dos sentidos depende da educação que o indivíduo recebe. A qualidade das expressões estéticas que o homem adquire corresponde proporcionalmente à qualidade da educação que chega a ele pelos sentidos.

O sentido encarcerado sob a grosseira necessidade prática possui unicamente um significado limitado. Para o homem que morre sob a fome, não existe a forma humana do alimento, mas só seu caráter abstrato como alimento: poderia igualmente existir sob a forma mais crua e é impossível dizer em que medida esta atividade alimentar se diferenciaria da atividade alimentar animal. O homem sufocado pelas preocupações, com muitas necessidades, não tem qualquer sentido para o mais belo espetáculo. [...] Portanto, a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico como prático, é necessária para humanizar os sentidos do homem e criar a sensibilidade humana corresponde a toda a riqueza do ser humano natural (MARX, 2001, p. 144).

Educados esteticamente os sentidos estabelecem relações críticas entre homem humanizado e mundo. A partir da sensibilização, a consciência humana

desperta para o artístico através do cotidiano. O homem desumanizado experiencia no plano do senso comum. O seu universo subjetivo não se relaciona com as condições objetivas de produção.

Ensinar Arte/Música nessa perspectiva implica em abandonar o cientificismo, e o especificismo que domina a técnica pela técnica em detrimento do conteúdo e da criação. A partir do momento em que o homem conseguir apropriar-se do patrimônio artístico construído historicamente e tiver a oportunidade de desenvolver potencialmente os sentidos, sua atividade criadora e suas expressões contribuirão para o processo de humanização, função própria da Arte.

Assim é necessário compreender o campo teórico da formação dos professores de Arte. Sem uma base teórica sólida, a formação e a profissionalização do educador reduzem-se “a um adestramento e um atrofiamento das possibilidades de, no âmbito ético político e sócio econômico, analisar as relações sociais, [...] de perceber a possibilidade de trabalhar na construção de uma sociedade alternativa”. (FRIGOTTO, 1996, p.95), uma sociedade para além do capital.

No caso específico do ensino de Artes/Música, a formação e a prática artística e musical do professor precisam ser constantemente realizadas junto à sua formação pedagógica. A formação deve ser ampla para que o professor em sua prática estabeleça pontes entre o saber artístico e a realidade em que atua, para que através da prática, consiga contribuir para a superação das diferenças postas pela sociedade na qual está inserido.

Trata-se assim do saber disciplinar correspondente ao campo da Música e do saber pedagógico da educação, sendo vividos e contextualizados por meio das experiências proporcionadas em sua prática em sala de aula articulado com a totalidade, na perspectiva histórica e estética.

Nesse sentido, compreende-se que a formação do docente deve dialogar com a prática escolar. Teoria e prática são indissociáveis. Nesse sentido, a formação do professor deve ser permeada pela articulação entre os saberes pertinentes ao campo da Arte e do conhecimento específico conhecimento adquiridos no processo de formação e os saberes da prática em sala de aula.

Essa prática é afirmada por Vázquez (1978) como uma atividade transformadora e objetiva. A atividade teórica não se materializa sem a prática e a prática como atividade pura é sem finalidade. Teoria e prática são complementares. “A educação é uma prática social. Mas a prática não fala por si mesma. Exige uma

relação teórica com ela” (PIMENTA, 1995, p.93).

Nesse sentido, compreende-se a práxis docente. Afinal a docência,

enquanto se compreende como esclarecimento racional da ação educativa dirigida à humanização da geração em desenvolvimento, consciente do fato de que seu saber da e para a educação é mediatizado pelo educador. Ela não é teoria da educação por vontade própria; mas está a serviço dos educadores. Ela não possui capacidade de interferir na práxis por si mesma, mas apenas mediante o educador colocado sob o primado prático de suas tarefas educativas. Por isso ela é ciência prática da e para a prática em que o educador exerce a sua prática (PIMENTA, 1995, p.105)

Há que se ter claro que a atividade docente não se esgota nos cursos de formação, esta possui contribuição específica, pois possibilita o

conhecimento sistemático da realidade do ensino aprendizagem na sociedade historicamente situada, enquanto possibilidade de antever a realidade que se quer, enquanto identificação e criação de condições técnico instrumentais propiciadoras da efetivação da realidade que se quer. Enfim, enquanto *formação teórica* (onde a unidade teoria prática é fundamental) para a práxis transformadora. Um curso não é a práxis do futuro professor. É a formação teórica (teórico prática) do professor para a práxis transformadora. Isto é pela ação do sujeito professor, enquanto professor, que ele exerce a práxis transformadora (PIMENTA, 1995, p. 106)

Assim compreende-se que no processo de formação do professor é fundamental a compreensão da indissociabilidade entre teoria e prática. Nesse sentido deve formar-se o profissional que possua uma sólida formação cultural artística que englobe e transcenda o próprio objeto de conhecimento de sua especificidade, que possua conhecimentos intrínsecos à própria área e que saiba trabalhar com as idiosincrasias inerentes ao processo ensino aprendizagem da música.

Esses aspectos estão presentes na proposta curricular dos cursos de formação. Concepções que são produtos de um contexto mais amplo. A concepção de professor presente na organização do currículo é responsável, entre outros fatores de ordem conjuntural de um contexto mais amplo, pela ação prática dos licenciados depois de formados.

Para Grundy, *apud* Sacristán (2000, p. 14), “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. [...] É, antes de mais nada uma série de práticas educativas”. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos, e enquanto práxis se constrói num diálogo entre o pensar e o fazer.

O mundo da práxis é um mundo construído, não natural. Assim, o conteúdo do currículo é uma construção social. Através da aprendizagem do currículo, os alunos se convertem em ativos participantes da elaboração de seu próprio saber, o que deve obrigá-los a refletir sobre o conhecimento (SACRISTÁN, 2000, p.49)

Nessa perspectiva, o currículo constitui elemento importante no processo de formação acadêmica dos alunos de Licenciatura. Ele se transforma em uma prática pedagógica, “não é apenas corpo de conhecimento, mas um campo de atividade nas quais múltiplos agentes e forças se expressam”. (SACRISTÁN 2000, p. 101) Significa, também, que

é uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. [...] se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela (SACRISTÁN, 2000, p.16)

Assim “sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento, e requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento” (SACRISTÁN, 2000, p.21).

Nesse sentido, o currículo “é um ponto central de referência na melhora da qualidade de ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares”. (SACRISTÁN, 2000, p. 32)

É certo que, no âmbito educacional, o currículo estabelece intenções educativas, evidencia posicionamentos filosóficos que demonstram concepções de homem, sociedade educação e prática profissional. Dessa forma, no contexto da prática é fundamental compreender como as instituições de ensino concebem o currículo. A construção da política curricular

não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento, e, por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Para tal é importante compreender como o tema currículo têm sido discutido nas últimas décadas e como a construção das políticas curriculares para os cursos de formação de professores de Artes/Música se apropriam dessas discussões para que depois se compreenda e analise o objeto dessa pesquisa: Os Currículos da Licenciatura em Música da UEPG.

1.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO.

Na últimas décadas do século XX o tema currículo têm sido conceituado e estudado de diversas maneiras, não cabendo aqui fazer uma digressão exaustiva sobre as discussões já realizadas. Porém, é importante entender como o currículo tem sido pensado em diálogo com a prática, uma prática que não se define apenas por pressupostos de ordem pedagógica e técnica, mas uma prática com vistas à transformação da realidade educacional, enquanto práxis.

Compreender como se dá o processo de formação do professor de Música, a partir da análise dos currículos dos cursos de graduação em Artes/Música, a partir do contexto da práxis, se torna fundamental para o exercício da reflexão sobre a formação de professores nas Universidades, e quais objetivos atende frente às demandas de uma sociedade mais ampla.

As discussões acerca do tema currículo têm assumido, no decorrer dos anos, muitos significados. Constata-se que o currículo apresenta-se muitas vezes enquanto projeto escolar, plano de ensino, conjunto de conteúdos e matérias, guia de experiência, plano de atividades, conjunto de habilidades, expressão de concepções e práticas, resultados de aspectos escolares, veículo de concepção entre professor e aluno, representação cultural, não havendo um conceito hegemônico sobre o que é currículo. Nesse sentido, se torna muito difícil estabelecer o que seja currículo.

Essa dificuldade se estabelece por que

a prática a que se refere o Currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças valores etc. que condicionam a teorização sobre Currículo. [...] não será difícil explicarmos as razões pelas quais as teorizações sobre o currículo não se encontra adequadamente sistematizada e apareça em muitos casos sob as vestes da linguagem e dos conceitos técnicos como uma legitimação *a posteriori* de práticas vigentes e também por que, em outros casos, em menor número, aparece como um discurso crítico que trata de esclarecer os pressupostos e significados de ditas práticas (SACRISTÁN, 2000, p. 13)

Dessa forma, para se resolver basicamente a questão da definição de um conceito curricular é necessário definir e entender como este é gestado e construído no diálogo com a realidade concreta, bem como perceber qual teoria orienta a conceituação de currículo pois

as definições de currículo não são utilizadas para capturar, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas, em vez disso, para mostrar que

aquilo que o currículo depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é (SILVA, 2011, p.14)

Percebe-se, dessa forma, que a dificuldade de conceituação sobre o que seja currículo, aponta para uma reflexão não apenas de currículo como seleção de conteúdos ou como procedimentos técnicos de organização de ensino, mas como espaço para reflexão de caráter sociológico, político, cultural e epistemológico que varia ao longo da história e perpassa as diferentes correntes e teorias curriculares. Essas teorias são formuladas a partir da compreensão da totalidade social na qual estão inseridas, com objetivos pré-definidos para adequar-se ou não à realidade que está social e historicamente posta.

Nesse contexto, as teorias curriculares, definem basicamente qual conhecimento ou saber é válido ou essencial para merecer ser considerado como parte integrante de uma proposta curricular. As teorias são resultado de um complexo social posto e pretendem dialogar com a totalidade histórica econômica e social, com vistas à adaptação ou à transformação. Dessa forma, estudar currículo pressupõe analisar e interpretar posicionamentos filosóficos das diferentes concepções curriculares, pois as discussões e teorizações em torno do currículo são muitas e fruto de múltiplos enfoques que envolvem concepção de homem e de sociedade.

Assim, definir currículo implica em assumir uma determinada postura que inclui compromissos políticos e sociais com a sociedade. Apesar da compreensão sobre a importância que as teorias curriculares exercem na construção de currículo, não é prioritário para esse estudo elucidar cada teoria especificamente. O que se torna relevante aqui é compreender como, através das décadas, o currículo tem sido pensado dentro de um contexto e com quais posturas e objetivos ele está comprometido.

Silva (2011) coloca que a construção curricular tem sido pensada à luz de três grupos de teorias: teorias tradicionais, teorias críticas e as teorias pós-críticas e afirma que os significados para currículo são inúmeros, pois,

Depois das teorias críticas e pós-críticas não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência da antes. O Currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinam. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O Currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade (SILVA, 2011, p. 150).

Porém apesar disso entende-se que

é prioritário desvendar as condições particulares de produção da prática. [...] as teorias sobre currículo se convertem em referenciais ordenadores das concepções sobre a realidade que abrangem e passam a ser formas, ainda que só indiretas, de abordar os problemas práticos da educação. É importante reparar em que as teorizações sobre o currículo implicam delimitações do que é seu próprio objeto, muito diferentes entre si. Se toda teorização é uma forma de esclarecer os limites de uma realidade, neste caso, tal função é muito mais decisiva, embora ainda falte um consenso elementar do sobre qual é o campo a que se alude enquanto fala de currículo (SACRISTÁN, 2000, p. 38)

A despeito das diferenças de conceituação sobre currículo e das teorias curriculares, Grundy (1978), afirma que currículo não é apenas um conceito, mas uma construção que é cultural, não estando deslocado da experiência humana, é um modo de organizar práticas educativas. Nessa perspectiva o currículo é definido como seleção cultural, social e política estando socialmente determinado por um contexto mais amplo.

Dessa forma, pode-se afirmar que nos modos de organização educacional, dos quais o currículo é uma parte, predominam práticas que atendem objetivos, metas e finalidades sociais, com lógica prescritiva, e com objetivos de adequação a vários requisitos postos pela sociedade. Nesse sentido, “um dos critérios que tem prevalecido para esse fim é o da adaptação às demandas que submetem a formação à lógica posta pelas relações de troca, e impetram a coisificação de suas finalidade e práticas” (SILVA, 2008, p. 24).

Percebe-se que na sociedade capitalista industrial, onde se preconiza a formação para o trabalho, existe uma pseudoformação, que objetiva a adaptação. Impõe-se ao indivíduo à adequação ao trabalho e ao aprisionamento de sua consciência humana, e a incapacidade de sua humanização. A eficiência e o lucro, fundamentados pela sociedade do trabalho enquanto mercadoria, restringem a formação humana em sua totalidade e a capacidade do indivíduo em conhecer o mundo da maneira autônoma e reflexiva.

Dentro desse contexto, constata-se que

o currículo é um dos elementos da cultura escolar que mais tem incorporado à 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 à 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 (SILVA, 2008, p. 26).

Os estudos curriculares, principalmente no início do século XX, traduzem

essa lógica do mercado regida pela ordem do capital. O século XX é por excelência, caracterizado pelo desenvolvimento do imperialismo e do capitalismo monopolista. A efervescência do capital está presente nos países da Europa como um todo, na América é nos Estados Unidos que essa lógica está mais consolidada. Segundo Silva (2000), no bojo da sociedade americana se constrói a primeiro livro sobre Currículo, *The Curriculum*, de Bobbit, em 1918, logo após o final da 1ª Guerra Mundial, num momento em que a sociedade norte-americana, em pleno movimento de efervescência do capitalismo, necessitava de educar, adaptar e escolarizar as massas. Essa concepção de educação para as massas está baseada nas ideias do teórico Frederick Taylor, segundo o qual a escola deveria organizar-se como a indústria.

Assim,

o currículo surge, assim, do ponto de vista político, com caráter instrumental: ele destina-se a processar (transformar) o aluno com o máximo de eficácia e no mínimo de custos, numa lógica empresarial, comercial ou industrial, tal como afirmam Beyer e Liston: “[...] o modelo fabril do desenvolvimento do Currículo que emerge nos primeiros anos do campo realça a racionalidade técnica do processo produto ligada a uma ênfase na eficácia e na produtividade (1996; 22)” (SOUZA, 2002, p.7.)

Essa dimensão de eficácia curricular toma corpo nos estudos de Ralph Tyler, em 1949, também nos EUA, onde ele procura sistematizar os passos para a elaboração de um currículo com a construção de objetivos, que seriam o fio condutor para o planejamento didático das décadas que se seguem. “Historicamente o modelo Tyler, é uma derivação das primeiras perspectivas da teoria curricular técnica, defendidas por Bobbit ao pretender aplicar as técnicas de racionalização do trabalho – resultantes do taylorismo – de uma empresa a uma escola” (SOUZA, 2002, p. 9.)

Na perspectiva, tanto de Bobbit quanto de Tyler, prevalece a ideia de adaptação da ordem escolar à ordem social vigente. O currículo funciona como meio para a obtenção de determinados fins, com vistas à eficiência e reprodução social.

Nesse sentido, visando contrapor a ideia de um currículo adaptado às necessidades do mercado de trabalho às demandas da sociedade capitalista, as teorias críticas, em especial nos estudos de Raymond Williams, Antônio Gramsci, Michael Apple, (1982), enfatizam o currículo em sua íntima relação entre economia e cultura e economia e currículo. Estas não se configuram de forma determinista, mas são constantemente mediadas no processo de formação humana cujos vínculos são

produzidos e criados no cotidiano escolar. Essa concepção se enquadra segundo Silva (2011) na teoria crítica de Currículo.

Para além dessa perspectiva de inter-relação economia, currículo e cultura está a concepção de currículo enquanto resistência, explorada por Henri Giroux, a partir do final da década de 1979, nos EUA, cuja análise está pautada nos escritos da Escola de Frankfurt, em especial a Adorno, Horkheimer e Marcuse.

A despeito dessas diferenças é fundamental compreender o currículo

como portador, ao mesmo tempo de uma razão, que tem privilegiado a adaptação, mas que, contraditoriamente anuncia a possibilidade de emancipação. [...] Dessa forma na análise das políticas educacionais e em geral 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 interpõe entre elas. (SILVA, 2008, p.32)

Assim na atualidade há a necessidade de compreender o currículo inter-relacionado com questões escolares, culturais e econômicas, que parta do princípio de que os conhecimentos não são verdades absolutas, prontas e acabadas, mas social e culturalmente construídos e que podem se reverter para a busca de resoluções e problemas sociais cujo horizonte seja a transformação da realidade através da práxis.

Pois

os produtos da consciência têm que materializar-se para que a transformação ideal penetre no próprio fato. Assim, enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas e não as coisas. (VÁZQUEZ, 1978, p. 209).

Nesse sentido, currículo não se traduz apenas em objeto do qual a escola se utiliza para desenvolver determinadas potencialidades ou conhecimentos formais, mas é um conjunto de práticas diversas, “que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas” (SACRISTÁN, 2000, p. 16). Estabelece-se em constante diálogo entre os múltiplos processos presentes no âmbito do ensino e deve ser analisado levando em conta o processo entre os múltiplos determinantes, escolar, social e econômico.

O currículo é um âmbito de interação no qual se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos, que num verdadeiro e complexo social, dão significado prático e real ao mesmo. Somente no marco de todas essas interações podemos chegar a captar seu valor real, daí que é imprescindível um enfoque processual para entender a dinâmica que dá significado e valores específicos a um currículo concreto. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 129).

Partindo do exposto acima, fica claro que as definições e concepções de currículo são diversas e variam desde concepções ideológicas, sociológicas até antropológicas não possuindo significado estático, mas que, por garantir acesso ao conhecimento, se transforma numa maneira particular de interagir com a cultura. “Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais e intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas” (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Dessa forma, qualquer teoria curricular deve partir das múltiplas determinações da prática, uma vez que a concretização do currículo se faz na prática antes mesmo de qualquer teorização, ele se constitui em base de problemas reais, práticos que devem conduzir para a transformação do real, para a práxis social. O avanço da prática pressupõe escolher quadros curriculares que sirvam de instrumento para a emancipação, para que a partir daí se estabeleçam as bases para uma ação mais autônoma e comprometida com a democratização do saber.

Para Vázquez,

a teoria em si, não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesmo, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere 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. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa. Através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (1978, p. 206-207)

Grundy (1978, p. 114) *apud* Sacristán (2000) aponta que para que o currículo seja compreendido enquanto práxis ele deve.

Ser uma prática sustentada pela reflexão enquanto práxis, mais do que ser entendida como um plano que é preciso cumprir, pois se constrói através da reflexão entre o refletir e o atuar. [...]. O processo de construção do currículo não deveria se separar do processo de realização nas condições concretas dentro das quais se desenvolve. A práxis opera num mundo de interações [...] se trata de um ato social, o que leva a ver o ambiente de aprendizagem como algo social. O conteúdo do currículo é uma construção social, através da aprendizagem do currículo, os alunos se convertem em ativos participantes da elaboração de seu próprio saber, o que deve obrigá-los a refletir sobre o conhecimento. A práxis assume o processo de criação de significado como construção social, não carente de conflitos, pois se descobre que esse significado acaba sendo imposto pelo que tem mais poder de controlar o currículo.

Apesar disso, não se deve incorrer num pragmatismo acrítico onde se deve considerar verdadeiro aquilo que é útil como reprodução ideal da realidade, como

eficácia de uma ação prática do homem enquanto prática individual, mas sim conceber a prática como “atividade material, transformadora e social [...] que revela a verdade ou falsidade, isto é, a correspondência ou não de um pensamento com a realidade” (VÁZQUEZ, 1978, p. 214). A concepção curricular deve ser analisada enquanto historicamente localizada, como atividade social, de caráter político que produz atitudes que interferem diretamente na prática.

É importante considerar também que na elaboração curricular, a política é que decide através de instâncias de decisões políticas e administrativas qual deve ser o foco a ser buscado na prescrição dos currículos. Dessa forma ele não pode ser entendido apenas enquanto tratado pedagógico, mas como plano tangível expressado documentalmente que contem um plano educativo que estabelece a forma de selecionar, ordenar o currículo dentro de um determinado espaço que influencia diretamente ou não, não apenas na prática do professor como também na práxis social.

Dessa forma, ao estudar as reformas educacionais, as políticas curriculares, deve se levar em conta as intenções manifestas e não manifestas nas políticas, os limites, possibilidades e contradições. As políticas e reformas curriculares devem ser consideradas como resultados de relações de uma determinada concepção de currículo que estão mediadas por relações de poder, por filosofias econômicas e por visões de mundo.

Nesse sentido,

estudar o currículo e a política de reforma curricular implica, portanto, recorrer aos estudos das prescrições oficiais, considerando, no entanto, que estes não se consolidam de forma espelhada na escola. Esta, ao confrontar-se com dispositivos normativos atribui a estes significados marcados pelos modos de organização do trabalho pedagógicos já consolidados e marcados, também, pela articulação do trabalho escolar ao contexto sociocultural e político cultural. Desse modo, compreende-se o currículo como expressão da prática e da função social da escola (SILVA, 2008, p. 36).

Acrescente-se que as prescrições oficiais objetivam intenções que rebatem diretamente no modo de conceber a educação e os objetivos que pretendem atender dentro de um contexto mais amplo. Muitas vezes, as reformas políticas curriculares visam atender a uma determinada realidade, que na sociedade atual promovem mais uma adaptação da formação humana às exigências da sociedade contemporânea.

Muito embora a adaptação seja uma questão importante, Silva (2008)

evidencia que o currículo vai muito além da adaptação, ele possui algumas dimensões que devem ser consideradas; a prescritiva, que revela as intenções e conteúdos oficiais da formação; a real, que está vinculada à aplicação do prescrito oficialmente e a oculta, que interage com o cotidiano escolar, nas inúmeras relações subjetivas entre professores e alunos.

Nessa perspectiva, Sacristán (2000) constrói seis níveis de interpretação curricular que são fundamentais para a compreensão e análise: *currículo prescrito*, *currículo apresentado aos professores*, *currículo modelado pelos professores*, *currículo em ação*, *currículo realizado*, *currículo avaliado*.

No primeiro nível, *currículo prescrito*, Sacristán enfatiza o currículo enquanto instrumento da política que prescreve o que deve ser trabalho nas instituições escolares. Essa prescrição está intimamente ligada ao contexto e aos objetivos mais amplos de uma sociedade. “São aspectos que atuam como referências na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para elaboração de materiais, controle de sistemas etc”. (SACRISTÁN, 2001, p.104). No caso dos cursos de formação de professores de Arte/Música o currículo prescrito é aquele que carrega intenções, posturas, concepções de ensino que vão interferir diretamente no trabalho a ser realizado pelos professores e conseqüentemente na formação dos futuros docentes.

No segundo nível, *currículo apresentados aos professores*, o autor pontua que os meios elaborados para traduzir o significado do currículo prescrito aos professores vão determinar significativamente a realização da proposta curricular. “As prescrições costumam ser muito genéricas, não são suficientes para orientar a atividade educativa na escola. [...] o nível de formação do professor torna muito difícil a tarefa de configurar na prática o currículo prescrito” (SACRISTÁN, 2000, p.105). Nessa conjuntura, é primordial que nos cursos de formação de professores de Arte/Música sejam discutidas as propostas curriculares de maneira clara e assertiva para que consolidação da proposta prescrita seja realizada.

Sacristán afirma, no terceiro nível, o *currículo modelado pelos professores*, e esclarece que o professor intervém na configuração dos significados curriculares, modela, reorganiza e ressignifica o currículo partindo de sua cultura profissional. Ao realizar seu trabalho o professor automaticamente interfere nos resultados de sua prática. “É agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos [...] é tradutor que intervém na configuração dos

significados das propostas curriculares”. (2000 p. 105). Articulando essa questão à construção curricular da Licenciatura em Música é primordial que o professor adeque e ressignifique a proposta curricular estabeleça pontes entre o que precisa ser ensinado e o que se pode ser ensinado.

Já no quarto nível, *currículo em ação*, Sacristán menciona a importância dos mecanismos práticos que o professor utiliza para a realização da proposta curricular. “É na prática real, guiadas pelos esquemas teóricos práticos do professor [...] sustentam o que é a ação pedagógica [...] ultrapassa os propósitos do currículo devido ao complexo tráfico de influências, às interações que produzem”. (2000, p. 106).

No quinto nível, *currículo realizado*, o autor evidencia que este é a ponte entre a intenção e a ação, a teoria e a prática é resultado de uma trama de relações que envolvem os níveis curriculares já explicitados anteriormente. “Como consequência da prática se produzem efeitos complexos dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, moral e social. [...] se refletem em aprendizagens dos alunos”. (SACRISTÁN, 2000, p. 106).

E por fim, no sexto nível, *currículo avaliado*, Sacristán afirma que a avaliação atua como modeladora da prática curricular estando articulada na trama social na qual o currículo se constrói e se realiza na prática. A avaliação permite ajustar a prática pedagógica com vistas a proporcionar uma reflexão sobre como o currículo está sendo trabalhado nos diferentes espaços de ensino.

Leva a ressaltar aspectos do currículo, talvez coerentes, talvez incongruentes com os próprios manifestos de quem prescreveu o currículo, de quem o elaborou, ou com os objetivos do próprio professor. O currículo avaliado conforme mantenha uma constância em ressaltar determinados componentes sobre outros, acaba impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos. Através do currículo avaliado se reforça um significado definido na prática do que realmente. (SACRISTÁN, 2000, p. 106)

Dessa forma se torna fundamental, ao analisar uma determinada concepção curricular e, no caso dessa pesquisa, as propostas curriculares da Licenciatura em Música da UEPG, compreender que ela é reflexo de um histórico social. Reflete mentalidade, posturas, ações que dialogam diretamente com a realidade mais ampla. Não obstante é necessário também trazer à tona as concepções legais para a formulação de uma proposta curricular, (as diretrizes, resoluções e pareceres), fazer um estudo detalhado sobre como os currículos são formulados a partir da legislação, para depois buscar as contradições existentes no processo de

formulação e implantação dos currículos, tendo como referência a totalidade das relações, articulando nessa totalidade a visão dos formados na perspectiva curricular.

Para isso, no Capítulo 2, a seguir, será realizada a descrição problematizante do processo de construção curricular da Licenciatura em Música da UEPG em 2002 e a posterior reformulação em 2008 para depois analisar as contradições entre formação e prática dos egressos desse curso de formação.

CAPÍTULO 2

CURRÍCULOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UEPG 2002 E 2008: PRESSUPOSTOS PARA PROPOSTA CURRICULAR

Para se compreender o processo de implantação e construção dos Currículos do Curso de Licenciatura em Música da UEPG é fundamental explicitar como o curso se estruturou em sua gênese, com quais objetivos foi criado e quais foram os aspectos legais que embasaram a sua elaboração. Partindo dessas determinações pode-se entender o processo de mudanças e reformas curriculares ao longo dos 10 anos de implantação do Curso.

A Licenciatura em Música da UEPG foi criada no ano de 2002, para funcionamento em 2003, consoante os termos do Parecer nº 060/2002, através da RESOLUÇÃO UNIV Nº 26 de 16 de setembro de 2002, com o nome de Licenciatura em Artes com ênfase em Música³.

Para a criação e implantação do Curso de Licenciatura em Arte com ênfase em Música na UEPG, foi considerado o seguinte aspecto:

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, as legislações complementares que se sucederam, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam a ensino da Arte na Educação Básica. Todavia, a rede de ensino conta com pouquíssimos profissionais habilitados na área, o que vem ocasionando a improvisação de docentes e prejudicando a qualidade de ensino". (UEPG, 2002, p. 5).

Nesse sentido, a implantação do curso em questão, teve por objetivo atender às demandas das escolas, do Núcleo Regional de Ponta Grossa. que segundo pesquisa realizada pelo Setor de Ciências Humanas Letras e Artes da UEPG, (SECIHLA) em conjunto com a Assessoria de Artes do Núcleo, especialmente conduzida para apurar as necessidades das 399 escolas consultadas nos 11 municípios da região de Ponta Grossa, foi detectada a necessidade de ofertar cursos que suprissem o déficit de professores habilitados para trabalhar com

³ O curso teve como nome inicial Licenciatura em Artes com Ênfase em Música, porém em virtude das determinações legais sobre a formação de professores de Artes, o trâmite para a autorização e aprovação do curso, bem como às discussões referentes ao campo das especificidades das Licenciaturas em Artes Visuais e Música a nomenclatura foi alterada para Licenciatura em Música. Acrescente-se a isso as discussões já latentes sobre a criação das Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Música que passou a normatizar em 2004 a formação docente determinando uma formação de caráter mais específico substituindo as licenciaturas plenas em Educação Artística (com habilitação em música) para Licenciaturas em Música.

a disciplina de Arte na escola de Educação Básica. Nesse sentido, os Cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Licenciatura em Música foram criados para suprir uma demanda histórica: formar professores para a atuação na disciplina de Arte no contexto da Educação Básica, na abrangência do NRE Ponta Grossa, que na época contava com menos de 5% de docentes licenciados.

As discussões referentes ao processo de formação dos professores de Arte/Música, desde a década de 1980, conforme já explicitado no capítulo anterior, já apontava, para uma formação mais específica nas diferentes linguagens da Arte. Porém, a qualificação do professor, segundo Penna (2012), não é indicada, igual à Lei anterior 5.692/71 com precisão na atual LDB, muito menos nos documentos oficiais que orientam à prática do professor em sala de aula, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) tanto para ensino fundamental como para o ensino médio.

Os PCNs abarcam, em suas propostas, o trabalho com as quatro áreas artísticas e não indicam qual deva ser a formação do professor que atuará na disciplina de Arte na escola, deixando as decisões quanto à abordagem das várias linguagens artísticas a cargo de cada estabelecimento de ensino.

Assim, pelo menos até 2008, não existe uma garantia formal da presença do ensino de música na educação básica, de modo que a situação não apresenta mudanças expressivas em relação à Educação Artística: a música, como conteúdo curricular, continua subordinada ao campo amplo e múltiplo das artes (PENNA, 2012, p. 137).

A imprecisão sobre a condução do ensino de Arte/Música na escola rebateu inevitavelmente nos cursos de formação de professores que, tentando preencher as lacunas colocadas pela atual LDB, buscavam estabelecer pontes entre a formação do professor de Artes/Música, os vários campos de atuação e as complexidades e os desafios da prática pedagógica concreta, em cada linguagem artística.

Nesse ínterim, o Curso de Licenciatura em Música da UEPG foi pensado na perspectiva de atender as determinações reais exigidas pela escola, que é o ensino de Arte, as determinações legais para os cursos de formação de professores do período e ao mesmo tempo contribuir para uma formação 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.

Subtil (2004) explicita que a Licenciatura em Música da UEPG partia de uma concepção de formação de professor abrangente que privilegiava em sua

organização o diálogo intrínseco entre a música e o campo da Arte, possibilitando ao acadêmico a aprendizagem da práxis pedagógica em Artes.

É importante destacar que a Licenciatura em Música da UEPG, em sua gênese, está articulada com as discussões e concepções que formaram o Currículo Básico da Paraná (CB), em 1990. Esse Currículo, segundo Krum e Pereira (2007), buscou fazer uma análise do espaço da arte partindo de uma perspectiva histórica e das relações entre prática artística e realidade econômica. Apontava para a formação dos sentidos humanos e o entendimento da realidade social pelo homem partindo de três aspectos para a ação pedagógica do professor: a humanização dos objetos e dos sentidos, a familiarização cultural e o saber estético e o trabalho artístico.

Nessa perspectiva tríplice, o Curso de Licenciatura em Música da UEPG buscou em princípio suprir as demandas reais da escola na disciplina de Arte, aprofundar as discussões sobre a prática da música na escola e em sociedade e, ao mesmo tempo, integrar aspectos da práxis artística no contexto de atuação do curso.

Assim a proposta foi gestada

Dentro de uma concepção de formação que privilegia a abrangência do campo do ensino da arte – sem cair na “polivalência” – e a inter-relação dos saberes estabelecendo pontos de integração entre diferentes linguagens [...] Núcleos de Conhecimentos que contemplem a formação de professores como sujeitos inseridos na cultura, produtores e fruidores dos objetos artísticos (SUBTIL, 2004, 786).

Compreendidas essas questões, neste capítulo será analisado, à luz da legislação que embasa os referidos currículos, das especificidades históricas do período e das concepções de ensino de Arte/Música nas quais ambos foram gestados, o processo de construção dos Currículos de 2002 e 2008, levando em conta a totalidade do processo de formação e prática do licenciando em Artes/Música.

2.1. O CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM MÚSICA DA UEPG 2002 – TECENDO UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE/MUSICA.

O Projeto Pedagógico de Curso em questão foi elaborado levando em conta a Legislação para os cursos de formação de professores e graduação em Música, fruto das discussões iniciadas a partir da década de 1990, onde leis, currículos e concepções foram revistos, gerando mudanças para as diferentes áreas de

conhecimento.

Dentre as principais determinações legais construídas visando atender as demandas frutos das discussões próprias do período, destacou-se, na proposta curricular do Curso de Licenciatura em Música 2002, o Parecer CNE/CP nº 09 de 08/05/2001 – que informa a carga horária de dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena; o Parecer CNE/CP nº 21 de 06/08/2001; o Parecer CNE/CP nº 27 e 28 de 02/10/2001 que dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; e as Resoluções CNE/CP nº 01 de 18/02/2002 e CNE/CP nº 02 de 19/02/2002 que instituem a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura de graduação plena, de formação de professores de Educação Básica em nível superior.

Com relação à Habilitação em Música, a proposta foi embasada na Resolução CNE/CP nº146 de 03/04/2002 que analisa os encaminhamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design, especialmente quanto ao perfil desejado do formando, às competências/habilidades/attitudes, habilitações e ênfases, aos conteúdos curriculares, à organização dos cursos, aos estágios e atividades complementares e ao acompanhamento e avaliação.

Mais tarde, essa Resolução foi revogada pelo Parecer CNE/CS nº 67 de 11/03/2003 que se apresenta como contraposição à concepção dos Currículos Mínimos, previstos na LBD 4024/61 que acabavam por detalhar demais os conteúdos das disciplinas reduzindo a liberdade das Instituições de Ensino Superior (IES) para elaborar seus Projetos Pedagógicos de Curso e suas grades curriculares.

Na Resolução CNE/CP nº 146 está afirmado que, “o curso de graduação na área de Música deve contribuir para o exercício do pensamento reflexivo, a sensibilidade artística e a capacidade de manifestação do indivíduo na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas” (BRASIL, 2002, p. 23). A Resolução explicita que,

O curso de graduação em Música deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades para: - intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática;- viabilizar pesquisa científica e tecnológica em música, visando à criação,

compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento; - atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes; - atuar, em articulação com as diversas instituições, nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em instituições de ensino específico de música; - estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico (BRASIL, 2002, p.23).

No que tange aos conteúdos curriculares, o documento aponta que os Cursos de Graduação devem partir dos seguintes tópicos ou estudos interligados:

I - Conteúdos Básicos: estudos relacionados com a Cultura e as Artes, envolvendo também as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Antropologia e Psico-Pedagogia; II - Conteúdos Específicos: estudos que particularizam e dão consistência à área de Música, abrangendo os relacionados com o Conhecimento Instrumental, Composicional 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, 2002, p.23).

Partindo do ponto de vista legal e visando desenvolver um profissional de Música com uma postura mais abrangente, no que diz respeito à inter-relação entre a Cultura e as Artes como um todo, a proposta curricular do Curso de Música da UEPG explícita no Projeto Pedagógico de Curso, apontou para uma estreita relação entre os cursos de Licenciatura em Artes com ênfase em Música e Licenciatura em Artes com ênfase em Artes Visuais, possibilitando o aproveitamento de disciplinas criando um núcleo comum⁴.

As disciplinas se apresentavam em “cinco Eixos Temáticos abrangentes (contemplados em 4 anos de curso) que por sua vez encampavam Núcleos de Conhecimentos mais específicos” (SUBTIL, 2004, p. 787).

Nesse sentido, o projeto propôs como eixo central, a articulação entre as Licenciaturas supracitadas sem incorrer na polivalência que prevalecia historicamente nos Cursos de Educação Artística.

Tal ideia apregoava o tangenciamento de teorias e práticas das duas áreas visando formação de sujeitos – professor de educação musical ou professor de artes visuais – que pudessem integrar conhecimentos em sua prática cotidiana na escola de modo a promover experiências estéticas enriquecedoras e humanizadoras. (SUBTIL, [s/i])

Esse fato justificou-se, no Projeto Pedagógico de Curso, pelo entendimento de que “a arte é simultaneamente uma atividade humana e uma esfera de

⁴ No mesmo período, juntamente com a criação e implantação do Curso de Licenciatura em Música, a UEPG também implantava o Curso de Licenciatura em Artes Visuais que partia da mesma concepção curricular que visava partir dos saberes comuns ao campo mais amplo da Arte para depois aprofundar os conteúdos específicos da linguagem musical e visual.

conhecimento, de modo que a inter-relação entre habilitação ou formação profissional e área de conhecimento, no caso da arte, é intrínseca” (UEPG, 2002, p. 3).

Segundo Scheffler (2005), esse Currículo, ao adotar um diálogo com a Licenciatura em Artes Visuais, contribuiu para uma visão mais integradora dos futuros professores.

No primeiro ano do Curso, tem se desenvolvido atividades dos dois cursos em conjunto promovendo momentos nos quais se integram teatro, dança, música e artes visuais. Basicamente, todas as atividades são desenvolvidas em conjunto, com exceção de um horário destinado aos núcleos de conhecimento específicos de cada curso, que é o caso de Desenho Artístico, para a Licenciatura em Artes Visuais, e de Instrumentalização do Fazer musical, para a Licenciatura em Música. (SCHEFFLER, 2005, p. 71).

Nessa perspectiva, a formação do licenciando, explícita no Projeto Pedagógico de Curso, além de dialogar com o campo mais amplo da arte através de experiências estéticas fora de sua linguagem específica, buscou possibilitar a aquisição de conhecimentos específicos da teoria e prática educacionais da área de modo que o mesmo acionasse “um processo multiplicador no exercício da sensibilidade artística, exercendo a docência com compromisso, competência e criatividade” (UEPG, 2002, p. 3).

Dessa forma o professor formado nessa perspectiva deveria ser capaz de

Estimular o desenvolvimento de competências artísticas, pedagógicas e científicas envolvendo o pensamento reflexivo; Propiciar a divulgação e a apreciação da criação musical; Formar profissional com competência musical e pedagógica para atuarem de forma articulada na rede de ensino fundamental e médio, bem como em instituições de ensino específico da música; Incentivar a pesquisa científica em música, visando a criação, compreensão, desenvolvimento e difusão da cultura musical (UEPG, 2002 p. 4).

Além disso, na proposta em questão, a formação do licenciando esteve voltada para o desenvolvimento da percepção, da reflexão, e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento musical, uma vez que o Curso de Licenciatura em Artes com ênfase em Música teria como premissa formar profissionais habilitados para a produção, pesquisa, a crítica e o ensino de Música.

Com relação ao campo de atuação profissional dos formados, a proposta especificou que o curso visou a formação de docentes para atuar na Educação Básica, porém,

além de professor pesquisador, preparado para atuar nas instituições de ensino fundamental e médio, este profissional deverá atuar no circuito da produção artística e na formação qualificada de outros professores de arte. [...] o licenciando tem a possibilidade de atuar em áreas correlatas, onde se

requer o potencial criativo e técnicos específicos além de desempenhar papéis nas diversificadas atividades para-artísticas. Também deverá atuar, articulando-se de forma integrada, em projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEPG. (UEPG, 2002, p. 4.)

Para o ingresso no curso a proposta apontou para a exigência de prestar Concurso Vestibular com THE (Teste de habilidade Específica) ou submeter-se ao Processo Seletivo Seriado, com THE ou, por transferência. Em Música, o THE avalia o domínio básico de um instrumento e questões relativas à Teoria Musical.

O THE era

aplicado antes do concurso vestibular para determinar se o aluno tem a necessária aptidão para o curso. Este teste terá caráter eliminatório, sendo que somente os candidatos considerados aptos poderão prestar o Concurso Vestibular ou optar por esse curso na etapa final do PSS (UEPG, 2002, p. 3).

No que tange à prática, mais especificamente aos estágios e práticas de Ensino a proposta direcionou para o cumprimento de 800 horas previstas em três níveis como: instrumento de conhecimento e de integração do aluno à realidade social, econômica e do trabalho de sua área/curso; iniciação à pesquisa e ao ensino; iniciação profissional.

Nesse sentido, a Licenciatura em Música garantiria a distribuição das atividades práticas ao longo do curso; a supervisão de estágio realizada por docentes e a ampliação das experiências pedagógicas em instituições escolares e não escolares. (UEPG, 2002, p. 5)

A prática nessa proposta foi condição indispensável para a formação e para o exercício da profissão docente. Segundo SUBTIL ([s/i]),

é inquestionável o fato de que os percursos da formação do professor de artes devem passar pelas diferentes situações e contextos de trabalho, de modo a diminuir a distância entre os saberes profissionais, e os conhecimentos universitários. É evidente, também, a necessidade de promover a interação entre os saberes acadêmicos e a realidade profissional e cultural onde a maioria dos acadêmicos em artes, pela própria natureza da área, já está inserida, integrando conteúdos e práticas.

Assim, através do acompanhamento institucional, pôde-se otimizar o tempo que o aluno possuía para experiências na comunidade ou no ensino fundamental, com a utilização de cargas horárias que proporcionassem a participação em projetos de pesquisa e outros, com vistas ao desenvolvimentos da percepção e da sensibilização estéticas dos acadêmicos, até porque era importante haver uma maior interação entre universidade – comunidade – escola durante todas as fases da Licenciatura.

Com relação ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a proposta previa a apresentação de trabalho sobre temas correlatos de Música e Educação, com submissão a uma banca de professores e profissionais da área.

A proposta exigia também para o cumprimento de 200 horas de estudos independentes, onde se reconheceriam: monitorias e estágios; programas de iniciação científica; estudos complementares; cursos realizados em áreas afins; integração com cursos sequenciais correlatos à área, e outros submetidos à avaliação do Colegiado de Curso.

Nesse contexto, além das disciplinas específicas de prática e reflexão artística, a integração com outras áreas de conhecimento, como filosofia, estética, sociologia, comunicação e as teorias do conhecimento, seriam acrescentadas as disciplinas de cunho pedagógico.

A estrutura curricular do curso integrou três níveis de conhecimento: o *básico* – que compreendia a aquisição de conhecimentos teórico-práticos através de disciplinas que cumprissem tópicos básicos obrigatórios; o *de desenvolvimento* – no qual o aluno interagiu com outras áreas de conhecimento, a fim de desenvolver sua linguagem pessoal e lhe desse suporte para a elaboração e execução de projetos e o *de aprofundamento* – cujo objetivo era proporcionar ao acadêmico, em integração com um professor orientador, a qualificação técnica e conceitual compatíveis com a realidade mais ampla do ensino da Arte, ou seja a prática tangenciada com as demais linguagens da arte, porém sem incorrer na polivalência.

Para garantir a formação musical maior abrangência possível de conhecimento, o currículo do Curso de Licenciatura em Artes com ênfase em Música, em sua gênese, esteve apoiado em núcleos comuns de conhecimento. Estes núcleos constituíram-se em

conjuntos de saberes específicos e interdisciplinares que dão consistência à área da música. São eles: campos de conhecimento instrumental; campos de conhecimento composicional; campos de conhecimento de fundamentos teóricos; campos de conhecimento de formação humanística; campos de conhecimentos pedagógicos; campos de conhecimento de integração (estágios, prática de ensino e outras aplicações); campos de conhecimento de pesquisa (UEPG, 2002, p. 6).

Além desses campos acima citados, o Projeto Pedagógico de Curso indicava a necessidade do trabalho com temas transversais, pois, estes garantiriam “a interdisciplinaridade e a integração das disciplinas, atendendo também ao contexto do mercado de trabalho e à realidade cultural, local e regional”. (UEPG,

2002, p. 6)

Nesse sentido, a estrutura do curso, foi gestada e

construída de maneira progressiva, relacionando questões pedagógicas e reflexivas a conteúdos específicos da Música, de maneira a possibilitar ao aluno o desenvolvimento do ouvir, a reflexão e o aprendizado estético além do desenvolvimento e do aperfeiçoamento de questões técnicas que permitam o aprimoramento da percepção e do processo criativo do aluno através do aprendizado da sintaxe da Linguagem Musical. O conhecimento da realidade apresentada em sala de aula e o exercício de uma práxis artística deverão estar articulados ao ensino e à pesquisa (UEPG, 2002, p. 6).

Os conteúdos curriculares foram apresentados em forma de eixos temáticos, com redes de conhecimentos articuladas entre os saberes específicos da área artística, de forma a desenvolver um trabalho coletivo, na busca da construção de novas alternativas pedagógicas, permitindo a articulação orgânica de conteúdos com as diferentes áreas do conhecimento.

Buscou-se dessa forma, alternar momentos de reflexão-ação e intervenção na prática de ensino, principalmente através do estágio supervisionado objetivando um “movimento dialético de construção e reconstrução, de criação e recriação na busca da consolidação do desempenho profissional desejado” (UEPG, 2002, p. 6).

Assim, o currículo na área da música esteve apoiado em campos de conhecimento de forma a garantir uma formação musical e profissional específica e abrangente. Entende-se por campo de conhecimento o conjunto de saberes específicos e interdisciplinares que dão consistência a esta área.

Além disso, o curso fundamentou-se em princípio no tangenciamento e na transversalidade de elementos básicos de artes cênicas, dança e música nos primeiros anos, pois se entende que o professor de arte deve construir uma visão geral das demais linguagens da arte.

O ensino de instrumentos não estava contemplado na grade curricular do curso em questão, porém justificou-se que seriam “ofertados periodicamente cursos de aprendizagem em instrumentos de acordo com a demanda em diferentes níveis: básico, aprofundamento e aperfeiçoamento que poderão se constituir em estudos independentes para o aluno” (UEPG, 2002, p. 6).

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música deu ênfase na interdisciplinaridade e propôs “uma metodologia investigativa e problematizadora que enfatiza a articulação entre conteúdo e forma, teoria e prática, ensejando a aprendizagem significativa e valorizando o exercício da docência” (UEPG, 2002, p.

5).

Os conteúdos curriculares foram apresentados em forma de Eixos Temáticos, com redes de conhecimentos articuladas entre os saberes específicos da área artística, visando desenvolver um trabalho coletivo, na busca da construção de novas alternativas pedagógicas, permitindo a articulação orgânica de conteúdos com as diferentes áreas do conhecimento.

Buscou-se dessa forma, alternar momentos de reflexão-ação e intervenção na prática de ensino, principalmente através do Estágio Supervisionado objetivando um “movimento dialético de construção e reconstrução, de criação e recriação na busca da consolidação do desempenho profissional desejado” (UEPG, 2002, p. 6).

Assim, o currículo na área da música esteve apoiado em campos de conhecimento de forma a garantir uma formação musical e profissional específica e abrangente.

Entende-se por campo de conhecimento o conjunto de saberes específicos e interdisciplinares que dão consistência a esta área. São eles: conhecimento instrumental (instrumento/voz/regência); conhecimento composicional; conhecimento de fundamentos teóricos; conhecimento de formação humanística, conhecimento pedagógico, conhecimento de integração (estágios, práticas de ensino) e conhecimentos de pesquisa (UEPG, 2002, p. 6).

Essa articulação foi explicitada na grade curricular do Curso, formada por Eixos Temáticos denominados Pesquisa em Arte, Produções Artísticas, Reflexivo Pedagógico, Docência em Arte e Estudos Independentes, posta abaixo.

Figura 1
Formulação dos Eixos Temáticos
Curso de Licenciatura em Artes - Música

PROPOSTA UEPG FORMULAÇÃO DOS EIXOS TEMÁTICOS CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES – MÚSICA								
EIXOS TEMÁTICOS	PRIMEIRO ANO	CH	SEGUNDO ANO	CH	TERCEIRO ANO	CH	QUARTO ANO	CH
Pesquisa em Arte	Metodologia da Pesquisa em Arte I	68	Metodologia da Pesquisa em Arte II	68	Metodologia da Pesquisa em Arte III	68	Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso	34
		(68)		(68)		(68)		(34)
Práticas Artísticas	Produções Artísticas	272	Produções Artísticas em Música I	272	Produções Artísticas em Música II	204	Produções Artísticas em Música III	204
	Instrumentalização do Fazer Musical I	136	Instrumentalização do Fazer Musical II	136	Instrumentalização do Fazer Musical III	102	Instrumentalização do Fazer Musical IV	68
		(408)		(408)		(306)		(272)
Reflexivo-Pedagógicos	Reflexão Artística I	102	Reflexão Artística II	102	Reflexão em Música I	102	Reflexão em Música II	102
	Fundamentos da Ação Docente	136	Fundamentos da Ação Docente em Música	136	Metodologia do Ensino da Música I	102	Metodologia do Ensino da Música II	102
		(238)		(238)		(204)		(204)
Docência Em Arte	Prática I	102	Prática II	102	Estágio Supervisionado I	204	Estágio Supervisionado II	204
		(102)		(102)		(204)		(204)
SUBTOTAL		816		816		782		714
								3128
Estudos Independentes	Estudos Independentes	-	Estudos Independentes	-	Estudos Independentes	-	Estudos Independentes	-
								200
TOTAL								3328

Roxo Claro	Hrs	Núcleos de Conhecimento em comum entre os Cursos de Artes Visuais e Música

Laranja	Hrs	Eixos Temáticos
Amarelo	Hrs	
Verde	Hrs	
Azul	Hrs	

Extraído de UEPG (2002)

Na proposta explicitada no fluxograma acima foram destacados os diferentes aspectos da formação do professor ultrapassando a visão fragmentada de Currículo através do tangenciamento entre as duas áreas artísticas: Artes Visuais e Música. Não obstante desenvolveram-se transversalmente, durante o primeiro ano do Curso, elementos básicos das artes cênicas, artes visuais, dança e música.

A proposta direcionou para aulas conjuntas entre os alunos das Licenciaturas em Artes Visuais e Música durante todo o primeiro ano do Curso com núcleos comuns de conhecimentos⁵ que foram se separando durante o segundo até o quarto ano onde os cursos foram centrados na especificidade da área. Esse fato possibilitou um intercâmbio entre os alunos das diversas áreas artísticas. “Isto visa evitar que a reação contra a polivalência leve a uma concepção estanque da

⁵ A proposta explicitou a separação dos Cursos apenas em uma das disciplinas do Eixo Práticas Artísticas que busca a formação específica: Artes Visuais cursava separadamente a disciplina Desenho Artístico e Música cursava a Disciplina Instrumentalização do Fazer Musical.

experiência artística, pois acreditamos que as particularidades de cada linguagem não deve impedir a visão de seu caráter artístico comum” (PENNA, 1995, p.149).

Assim, no primeiro ano, segundo Subtil ([s/i]), a organização curricular favoreceu “aos licenciandos dos dois cursos uma visão integradora da experiência estética, através da vivência de propostas em dança, teatro, artes visuais e música que entendemos ser de fundamental importância para a formação do docente em Arte”.

A proposta curricular fundada em Eixos Temáticos se apresentou como estrutura central do Curso, dando-lhe unidade na medida em que sustentou, na formação do educador, a aquisição de conhecimentos teóricos e reflexivos referentes ao campo da Arte.

Era um conjunto progressivo de disciplinas que partindo de questões gerais referentes à arte e à educação buscou: promover experiências práticas com o fenômeno artístico; construir um referencial teórico epistemológico que embasasse o trabalho com o contexto mais amplo da Arte, bem como ao ensino propriamente dito; desenvolver reflexões sobre questões pedagógicas aliadas à realidade da sala de aula – desenvolvimento da práxis pedagógica.

Essas questões se fizeram presentes na estrutura e concepção dos Eixos Temáticos. No Eixo - Pesquisa em Arte, as disciplinas: Metodologia da Pesquisa em Arte I, II e III e Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso, contemplavam o exercício da pesquisa em seus múltiplos aspectos que iam desde análise de conceitos básicos do processo de pesquisa até a elaboração de um trabalho de conclusão de curso com orientação, acompanhamento, desenvolvimento e apresentação para Banca Examinadora. Na concepção desse Eixo, a pesquisa assumiu um lugar importante sendo objeto de reflexão e aprofundamento do campo.

O trabalho de conclusão do Curso de Licenciatura em Música ligado às questões da arte, de seu ensino e sua prática deverá ser o resultado de um processo de pesquisa e produção de conhecimento em Artes, iniciado no primeiro ano do curso. Esta produção de caráter multidisciplinar poderá ser apresentada nas formas de monografia e /ou mídia gravada de som e/ou imagem, performance, roteiro de peça de teatro, relatório avaliativo circunstanciado entre outros, acompanhados de reflexão (UEPG, 2002, p. 9).

No Eixo – Práticas Artísticas, as disciplinas: Produções Artísticas, Produções Artísticas em Música I, II e III, Instrumentalização do Fazer Musical I e II, pretendiam desenvolver a compreensão do campo da Arte através da percepção e a produção artística, bem como propor vivências práticas e reflexivas sobre os processos de

construção musical em diferentes níveis de aprofundamento. Além disso, objetivavam o aprofundamento de questões específicas do saber musical com estudos de repertório, análise de formas musicais amparadas pela teoria musical.

O Eixo – Docência em Arte, com as disciplinas Prática I e II e Estágio Supervisionado I e II visou desenvolver a concepção de prática transformadora partindo de uma atitude reflexiva constante de trazer para espaços coletivos momentos de problematização e aprofundamento acerca do que será vivenciado.

A prática será oferecida desde a primeira série e desenvolvida ao longo do Curso. Constitui-se em espaço privilegiado para a unidade teoria –prática, através da inserção do aluno numa realidade educacional, artística, cultural desenvolvendo projetos de intervenção e articulação dos demais conhecimentos, num trabalho interdisciplinar. [...] A prática como reconstrução de práticas pedagógicas num conhecimento do que existe e do que pode ser transformado, por uma intervenção intencional e refletida será articulada à pesquisa e viabilizará um conhecimento contextualizado, reflexivo e crítico, solidamente construído (UEPG, 2002, p. 9).

Esse Eixo é considerado atividade teórica fundamental na formação do profissional cujo objeto é a “formação teórico/prática inerente ao aprender a docência na Universidade. Desse modo o planejamento, a reflexão, a avaliação acompanham e permeiam os olhares e ações propostas no eixo” (SUBTIL, 2009, p. 323).

É importante destacar que nesse Eixo houve a possibilidade de dialogar com o campo mais amplo da Arte através da inserção no universo da arte e da cultura no entorno social. Principalmente através das disciplinas Prática I e II. São várias dimensões que o campo comporta; “escolas regulares de ensino básico, escolas de arte – musica teatros artes visuais e dança, e o campo da cultura abrangente onde atuam animadores culturais” (SUBTIL, [s/i]).

Entende-se aqui que a formação do professor de Artes também se constituiu a partir de sua vivência com a cultura de uma forma mais ampla, pois “se faz necessária, desde o primeiro ano, uma carga horária destinada à fruição artística” (SCHEFFLER, 2005, p. 71).

Scheffler (2005) aponta a validade da proposta de Prática afirmando que em muitos cursos de licenciatura não há espaço para a vivência artística em suas múltiplas linguagens. Muitos não possuem o hábito de visitar museus, exposições, espetáculos de dança ou música, Não obstante há aqueles que costumam desenvolver hábitos artísticos em sua área específica de atuação. Para ele é fundamental “apreciar arte para poder ensinar arte – e isso sem restrições a uma

única linguagem” (SCHEFFLER, 2005, p. 72).

Não obstante, esse Eixo apontou para o reconhecimento dos diversos campos de atuação e ação do docente, onde o artista e o professor estavam inseridos. Abriram-se inúmeras possibilidades para o reconhecimento do trabalho numa realidade econômica com desafios profissionais que ora se assemelhavam e ora divergiam.

É importante destacar também que, no processo de desenvolvimento da prática, é fundamental a relação entre o Eixo de Pesquisa em Arte já descrito anteriormente.

O Eixo Pesquisa em Arte contribuiu para a elaboração de projetos para viabilizar as atividades da Prática. Esses projetos coletivos envolviam ao mesmo tempo alunos da Licenciatura em Artes Visuais e Licenciatura em Música, além dos professores de todos os eixos para que já no primeiro ano efetivasse a mirada teórico-prática no contexto do cotidiano cultural da cidade em propostas de observação, registros, relatos e atividades que englobassem as diversas manifestações artísticas. (SUBTIL, [s/i]).

Há que se destacar, nesse Eixo, as disciplinas de Estágio I e II. Ambas permitiram o exercício da relação entre teoria e prática em projetos de ação interdisciplinar, contemplando de maneira crítica os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso.

O estágio supervisionado buscou, na proposta em questão, assegurar ao aluno a possibilidade de observação, reflexão e intervenção nos processos educacionais dos espaços permitindo que este relacionasse processos de ensino e aprendizagem em Arte e procurasse soluções adequadas aos problemas e dificuldades que viessem a encontrar durante a sua prática (UEPG, 2002, p. 9).

Nessa concepção, o estágio se configurou como atividade e propiciou a inserção dos alunos no espaço escolar para o conhecimento sobre como o processo ensino constitui na prática. Através do estágio houve a interação com o espaço escolar e o processo em sua totalidade. Nesse sentido, não é apenas prático, mas articula todas as disciplinas do curso, e como todas as outras disciplinas é uma atividade teórica na formação do professor. Ele é instrumentalizador da práxis educacional e de transformação da realidade existente.

Segundo Subtil (2009), o estágio se embasou na concepção de prática como instância de reflexão e visão de conjunto da realidade cultural e educacional. Nesse

sentido coerente com a perspectiva de integração de conhecimentos e práticas das duas licenciaturas, o estágio foi pensado em duplas, muito embora a atuação fosse à área de formação e não na perspectiva de atuação polivalente.

Scheffler (2005), analisando esse Eixo menciona que a pesquisa e a prática estavam associadas a todos os eixos, incorporando conteúdos como os desenvolvidos em Fundamentos da Ação Docente, dentro do Eixo Reflexivo Pedagógico.

No Eixo – Reflexivo Pedagógico, as disciplinas Reflexão Artística I, II, Reflexão em Música I e II, Fundamentos da Ação Docente, Fundamentos da Ação Docente em Música, Metodologia do Ensino da Música I e II, visaram construir elementos para formação estética baseada na História da Arte e da Música, bem como o diálogo com o processo da prática profissional do professor através da reflexão sobre as metodologias do ensino da Arte e da Música.

A organização curricular em eixos temáticos configurou-se em avanço, permitiu a construção mais ampla do processo da formação dos professores de Arte/Música superando a visão estanque de disciplinas e proporcionando uma visão mais integradora dos licenciandos em Música com as diferentes linguagens da Arte. Segundo Scheffler,

são propostas de inserções de uma área na outra, bem como do teatro e da dança, contribuindo para a formação de um docente dotado de visão e vivência mais abrangente em arte, e que, acima de tudo, procura estabelecer inter-relações. Isso não significa que se visa à formação de professores polivalentes, isto é, professores em diversas áreas artísticas. Antes trabalha-se na formação de professores em Música e de professores em Artes Visuais capazes de além de sua área específica, compreenderem de forma um pouco mais profunda outras linguagens artísticas, tornando-se assim mais abertos ao estabelecimento do diálogo. O que tem em vista é a ampliação dos conhecimentos artísticos, mas mantendo-se as especificidades de cada Licenciatura. (SCHEFFLER, 2005, p. 71)

A proposta de Eixos Temáticos está adequada à Resolução CNE/CP nº 146 que determina a organização curricular tendo em vista os estudos interligados em três pontos: Básicos, Específicos, e Teórico Práticos.

Há que se ter claro que a proposta acima descrita, foi amadurecida dentro do contexto de implantação do Curso. Scheffler (2005) analisa a aplicabilidade da proposta em Eixos e aponta que os desafios da efetivação dessa proposta são constantes, principalmente em virtude da falta de professores efetivos na instituição e da não compreensão de um trabalho articulado entre os Eixos.

É importante destacar que a negação histórica da polivalência gerou

preconceito perante essa proposta curricular uma vez integrou conteúdos das diferentes linguagens da Arte. Além do mais as discussões sobre a especificidade da Música e sua separação com as demais linguagens do campo da Arte estavam latentes no período em que o Curso foi gestado.

Essas discussões primam pela negação da polivalência e a afirmação da especificidade na formação dos professores de Artes/Música se tornando aspecto fundamental para a compreensão do processo de mudança curricular ocorrida em 2008 e suas adequações às demandas legais e do campo.

Cabe destacar que, após o contexto de implantação do Curso em 2002, foi publicado o Parecer CNE/CES nº 195, de 05/08/2003 e a Resolução CNE/CES, de 08/03/2004, de 12/03/2004 que define especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Música estabelecendo as metas e objetivos para tal.

A Resolução CNE/CES, de 08/03/2004 aponta para a especificidade da formação do licenciado em Música.

§ 2º Os Projetos Pedagógicos do curso de graduação em Música poderão admitir modalidades e linhas de formação específica. Art. 3º O curso de graduação em Música deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas composicionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletroacústicos e de outros meios experimentais, e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da Música (BRASIL, 2004, p. 2).

Assim, visando à adequação da Licenciatura em Música da UEPG frente às novas demandas legais e também tendo em vista o reconhecimento do Curso pelo Ministério da Educação (MEC), foi realizada a reformulação curricular em vigor até os dias atuais. Na seção seguinte serão apresentadas as principais mudanças de concepção do Curso de Licenciatura em Música da UEPG realizadas em 2008.

2.2 O CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM MÚSICA DA UEPG 2008 – DEFININDO UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA PROFESSORES DE MÚSICA

A atual proposta Curricular do Curso de Licenciatura em Música da UEPG foi construída tendo em vista o processo de reconhecimento do Curso pelo MEC no ano de 2008. Para tal, a concepção curricular inicial de 2002, foi alterada visando cumprir os ditames legais e principalmente à Legislação CNE/CES de 08/03/2004 publicada

em 12/03/2004, que define especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Música.

Há que se ter claro que, conforme já explicitado no Projeto Pedagógico de 2002, a referida proposta está pautada na LDB nº 9394/96 – Art. 62, nas Resoluções CNE/CP nº 01 de 18/02/2002 e CNE/CP nº 02 de 19/02/2002 que instituem a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura de graduação plena, de formação de professores de Educação Básica em nível superior.

Não obstante o que dá um novo direcionamento e especifica a construção curricular do Curso em 2008 é o Parecer CNE/CES nº 195/2003 e a Resolução nº 2 de 08/03/2004 publicada em 12/03/2004.

Atreladas à legislação supracitada, estão também às discussões referentes à constituição específica do campo da Música em contraposição à polivalência afirmada na Lei 5692/71 principalmente na produção da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) que defende a especificidade do conhecimento musical e a formação do professor voltada apenas para o exercício da docência em Música na escola.

Entre os autores que defendem a formação específica do educador musical e estão Arroyo (1991), Beineke (2000, 2001), Del Ben (2001), Figueiredo (1997), Hentschke (2000, 2001), Hentschke; Oliveira (2000), Tourinho (1992), entre outros. Essa especificidade do conhecimento musical aponta aspectos relevantes no processo de construção curricular da Licenciatura em Música da UEPG em 2008.

No Brasil, a área de Educação Musical ainda tem se preocupado com perfil profissional daqueles que ensinam música no contexto escolar por ele ainda se apresentar de modo diversificado e, geralmente, não adequado ao ideal defendido pela área de Educação Musical: o professor com formação específica em cursos de licenciatura na área. Por esse motivo, nessa área, encontramos uma gama de estudiosos que discutem o assunto “formação de professores de música no Brasil”, apontando diversas questões que perpassam a formação desses profissionais na atualidade e a necessidade de investirmos esforços na formação específica do educador musical nos cursos superiores (UEPG, 2008, p. 6).

Não obstante é clara a articulação de docentes e pesquisadores em afirmar o campo da Música na escola e ao mesmo tempo discutir os modelos das Licenciaturas em Música que se apresentam na atualidade “um forte vínculo dos mesmos em relação ao modelo conservatorial e a distância existente entre outros níveis de ensino: Ensino superior e Educação Básica” (UEPG, 2008, p. 6).

Nessa perspectiva a proposta curricular da Licenciatura em Música de 2008 apresenta como justificativa principal a necessidade da formação do professor

dentro da especificidade do conhecimento musical. Principalmente

daqueles que ensinam música no contexto escolar por ele se apresentar de modo diversificado [...] não adequado pelo ideal defendido pela área de Educação Musical: o professor com formação específica em cursos de Licenciatura na área.

Reconhecemos que na atualidade grande parte dos cursos de Educação Artística no país foi substituída por Cursos de Licenciaturas específicas, tendo em vista as quatro áreas mencionadas: Música, Teatro, Artes Visuais e Dança. Nesse sentido, 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. Assim, ao reconhecer a importância da formação de professores de música é que, neste momento, a UEPG busca reformular o currículo do curso de Licenciatura em Música já existente na instituição desde 2003 (UEPG, 2008, p.6).

Nesse sentido, toda a grade curricular aponta para a especificidade do conhecimento musical e a não priorização do tangenciamento com das demais áreas artísticas, exceto, opcionalmente, em apenas uma disciplina na última série do curso.

A articulação com as demais áreas do campo da Arte são consideradas apenas dentro da formação do educador musical, não havendo na grade a menção das demais áreas do saber artístico. Contudo o Projeto aponta que as demais linguagens podem ser abordadas “a critério dos docentes que orientarão o desenvolvimento de atividades musicais com acadêmicos no último ano do curso na disciplina de Práticas Instrumentais em Grupo IV” (UEPG, 2008, p. 9).

O documento estabelece como princípio norteador a formação do profissional na perspectiva sociocultural. Nessa ótica, tanto o ensino como a formação do professor se apresentam articuladas com a cultura. “É nesse sentido que a formação de professores e pesquisadores necessita agir em prol de uma educação musical entendida como uma prática social transformadora” (UEPG, 2008, p. 7).

Nesse sentido a proposta, vincula no documento a formação do profissional em Música às perspectivas da Pedagogia Crítica proposta por Paulo Freire e às concepções curriculares de Henry Giroux descritas detalhadamente no documento.

A opção por essas teorias ocorre porque se constituem em uma possibilidade de estudo e formulação rica e questionadora [...] Paulo Freire não desenvolveu uma teoria específica que tratasse do assunto currículo. Todavia como acontece com outras concepções pedagógicas, o autor apresenta e discute questões de essencial relevância a essa temática. [...] A influência desse autor pode ser reconhecida na teorização de Henry Giroux, a qual está inserida na visão crítica de currículo (UEPG, 2008, p. 07).

Partindo da Pedagogia Crítica e da concepção curricular de Henri Giroux, a

proposta aponta para a busca pela “formação profissional do educador musical mais coerente com a realidade sócio-histórico-político-cultural que os acadêmicos e docentes vivenciam na atualidade” (UEPG, 2008, p. 13). Para tal, a estrutura curricular se constrói de maneira progressiva com disciplinas articuladas dentro da especificidade do conhecimento musical, também em Eixos, conforme a Proposta Curricular de 2002.

Esses eixos foram definidos e organizados em categorias maiores de disciplinas pré-definidas pela UEPG para os cursos superiores de licenciatura que são:

“disciplinas de formação básica geral”, “disciplinas de formação específica profissional” e “disciplinas de diversificação e aprofundamento”.[...] a oferta de disciplinas ao longo do curso considera os eixos que foram criados e os tipos de vivências e conteúdos que tomamos, a priori, como relevantes à formação do educador musical (UEPG, 2008, p. 15).

Organizados em categorias maiores: disciplinas de formação geral; disciplinas específicas profissionais e disciplinas de diversificação e aprofundamento, a proposta curricular se articula em quatro grandes eixos:

- Eixos de Pesquisa - congrega as disciplinas relacionadas aos saber e fazer investigativo na área de Educação Musical;
- Eixo Prática e Produções Artísticas - articula disciplinas relacionadas ao fazer musical em grupo com práticas de execução, apreciação e composição musical, articuladas ao conhecimento técnico do instrumento ou voz;
- Eixo Reflexivo Pedagógico – reúne disciplinas que objetivam o exercício da reflexão sobre as diferentes áreas de conhecimento que estão relacionadas às práticas pedagógico-musicais que abrangem atividades de leitura e de apreciação.
- Eixo Docência em Música – Disciplinas referentes à práxis musical e à formação do educador.

O Eixo Pesquisa congrega ao longo do Curso as seguintes disciplinas: Introdução à Metodologia da Pesquisa em Educação e em Educação Musical; Metodologia de Pesquisa em Educação Musical I e II e Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso. Nesse sentido busca-se uma formação articulada com a pesquisa desde as primeiras séries. Entende-se também que

Por se tratar de uma proposta metodológica por eixos, os estudos e a prática em pesquisa não se limitam às disciplinas específicas propostas que tratam diretamente do assunto. Desse modo, os conhecimentos e atividades investigativas poderão estar presentes, de forma articulada, nas propostas

das outras disciplinas previstas pelo currículo através de um planejamento metodológico problematizador (UEPG, 2008, p. 13).

Já o Eixo, Práticas e Produções Artísticas, articula as seguintes disciplinas: Práticas Instrumentais em Grupo I, II III e IV distribuídas ao longo das quatro séries. Essas disciplinas abrangem o ensino de Teclado, Violão e Flauta Doce, além da prática de Canto e Regência Coral de forma articulada. O objetivo do eixo é possibilitar ao acadêmico o desenvolvimento de habilidades musicais específicas em torno da prática instrumental e do seu ensino em contexto formais e informais.

A proposta aponta para o desenvolvimento de ensino coletivo e realização de eventos com apresentações musicais fora da UEPG. A proposta indica, nesse eixo, a articulação com as demais áreas artísticas se houver necessidade e conveniência, sendo isso pensado a critério do docente da disciplina. Segundo o documento o Eixo que congrega as disciplina Práticas Instrumentais em Grupo possibilita ao acadêmico o desenvolvimento de uma “maior sensibilidade em relação às práticas de ensino musical coletivo na sociedade” (UEPG, 2008, p. 16).

No Eixo Reflexivo Pedagógico estão as disciplinas: Didáticas; Psicologia da Educação; Fundamentos da Educação; Políticas Públicas e Educacionais no Brasil; Reflexão Pedagógica; Libras; História Geral da Música; História da Música Brasileira; História e Metodologia do Ensino da Música; Prática Pedagógica I e II. Esse eixo, “é de fundamental relevância para que os profissionais da educação como sujeitos ativos e críticos, possam compreender e intervir politicamente transformando o mundo e a realidade na qual fazem parte” (UEPG, 2008, p. 18).

Por fim, o Eixo Docência em Música abrange as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II cujo objetivo é oportunizar ao acadêmico a aproximação com a realidade escolar. Esse eixo é embasado na concepção formação de professor elaborada por Schön (2000), reflexão na ação.

Ao compreendermos as bases que fundamentam essa proposta curricular, o futuro docente necessita se desenvolver como profissional crítico-reflexivo. [...] a atividade profissional é definida como uma prática reflexiva, explicada em três conceitos fundamentais que são: conhecimento-na-ação – reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação (UEPG, 2008, p. 14).

Figura 2
Fluxograma da Licenciatura em Música 2008

LICENCIATURA EM MÚSICA

1ª Série	Introdução à Metodologia da Pesquisa em Educação e em Educação Musical	Teoria e Percepção Musical I	Práticas Instrumentais em Grupo I	Prática Pedagógica I	Música e Tecnologia	Didática
748	508040 68 2 2	508045 136 4 4	508050 204 6 6	508043 102 3 3	508042 68 2 2	509241 102 3 3
2ª Série	Metodologia da Pesquisa em Educação Musical I	Teoria e Percepção Musical II	Práticas Instrumentais em Grupo II	Prática Pedagógica II	História Geral da Música	Psicologia da Educação
816	508041 68 2 2	508153 102 3 3	508051 204 6 6	508044 102 3 3	504168 136 4 4	501198 68 2 2
3ª Série	Metodologia da Pesquisa em Educação Musical II	Harmonia e Arranjo	Práticas Instrumentais em Grupo III	Metodologias do Ensino da Música	História da Música Brasileira	Estágio Curricular Supervisionado I
782	508049 68 2 2	508047 136 4 4	508052 204 6 6	508245 102 3 3	508048 68 2 2	503251 204 6 6
4ª Série	Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso	Análise Musical	Práticas Instrumentais em Grupo IV	Educação Musical e Currículo	Estágio Curricular Supervisionado II	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS
765	508028 34 1 1	508046 68 2 2	508053 204 6 6	508039 102 3 3	503252 204 6 6	505112 51 3 0
Disciplinas Formação Básica	Disciplinas Form. Espec. Profissional	Disciplinas Diversificação ou Aprofundamento	Atividades Complem. Acad.-Cient.-Culturais	Prática de Ensino	Estágio Curricular	TOTAL
935	1190	170	200	408	408	3311
___ª Série	Nome da Disciplina					
CHA	CHS-1ªS	COD.	ch	CHS-1ªS	CHS-2ªS	

Em vigor a partir de 1.º de janeiro de 2008 (Resolução CEPE n.º 215/2008, alterada pela Resolução CEPE N° 012/2012).

Extraído de UEPG (2008)

Para a concretização do trabalho com os Eixos temáticos a proposta reforça a ideia de um currículo “como proposta de transformação humana e de construção social, resultante de processo de negociação envolvendo professores, alunos e, inclusive, a administração do curso no processo” (UEPG, 2008, p. 16). Nesse sentido, busca através da discussão com o corpo docente a articulação entre as disciplinas do Eixo visando o entendimento da interdisciplinaridade.

A partir da articulação disciplinar, por meio do emprego prático do conceito de interdisciplinaridade, as disciplinas do currículo poderão adquirir outra dimensão, a qual legitima os campos historicamente e epistemologicamente constituídos sem perder de vista uma prática do diálogo entre as diferenças.[...] Afirmamos que existe uma intenção de promover na formação de professores de música uma visão de conjunto da realidade, uma vez que refletimos sobre a possibilidade de fazer permanentes associações das diferentes dimensões curriculares, permitindo assim, a articulação orgânica de conteúdos e a interação das diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido o Curso de Licenciatura em Música da UEPG propõe uma prática curricular investigativa e problematizadora (UEPG, 2008, p. 18).

No currículo, a interdisciplinaridade se dá nas disciplinas comuns do eixo através do trabalho conjunto entre docentes e acadêmicos visando o exercício da prática. “Não podemos mais conceber a visão tradicional de ensino musical e do educador musical que idealiza a abordagem teórica e prática de modo desvinculada uma da outra” (UEPG, 2008, p. 18). Essa dimensão é explicitada da seguinte forma:

No momento da aprendizagem de sua execução, como acontecerão nas disciplinas de Prática instrumental em grupo I, II e IV, os conhecimentos teóricos que fundamentam a música entram em cheque, desde a parte histórica, domínio da grafia, estilo musical, entre outros. Um outro exemplo daremos. Na História Geral da Música não poderíamos desenvolver uma compreensão teórica dos conhecimentos abordados sem realizar a atividade de apreciação musical porque para uma maior compreensão dos conteúdos tratados e discutidos nas aulas a contextualização prática, por meio da apreciação musical é essencial (UEPG, 2008, p. 18).

Tendo em vista a formação do educador musical dentro da especificidade do conhecimento musical, através do exercício de um currículo interdisciplinar entre as disciplinas que compõem o Eixo Temático já explicitado anteriormente, a Proposta Curricular de 2008 tem como finalidade formar o educador na perspectiva de:

1. Desenvolver um olhar crítico reflexivo e uma postura autônoma do futuro educador no desenvolvimento de práticas de ensino e pesquisa, bem como sua compreensão teórica.
2. Proporcionar uma formação inicial ampla que permitam a inserção dos acadêmicos num processo continuado de formação profissional.
3. Possibilitar experiências que permitam a compreensão e o manejo didático pedagógico de instrumentos musicais (convencionais ou não) visando o desenvolvimento de atividades de composição, execução e apreciação musical.
4. Possibilitar experiências que permitam a construção pelos acadêmicos de competências pedagógicas como educador musical.
5. Instigar a formação de uma postura crítica e ativa em relação aos fatos políticos e sociais, buscando uma atuação transformadora da realidade (UEPG 2008, p. 18).

Assim, dentro dessa perspectiva, o futuro profissional poderá atuar em contextos formais e informais de ensino, atuando também em áreas correlatas, e onde se faça necessária a aplicação dos saberes específicos e das habilidades desenvolvidas no curso. A proposta curricular do Curso objetiva o desenvolvimento de um profissional habilitado para a docência, autônomo para o desenvolvimento de pesquisa, com capacidade para interagir com o conhecimento musical, e com aptidão para a atuação profissional na sociedade dentro das dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas.

Nesse sentido o documento (UEPG, 2008, p. 20-21) especifica que o curso possibilitará aos acadêmicos a aquisição das seguintes competências:

- Intervenção de acordo com as manifestações culturais da sociedade, demonstrando sensibilidade e criação artística e domínio instrumental.
- Desenvolvimento de projetos educacionais, de eventos e de pesquisas pertinentes à sua atuação social.
- Compreensão e utilização de recursos tecnológicos no ensino da música e no fazer musical prático.
- Compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento.

- Atuação política significativa visando a valorização do ensino musical na sociedade.
- Compreender e participar ativamente de modo crítico, nas manifestações musicais instituídas ou emergentes na sociedade.
- Articular os diferenciados espaços culturais e especialmente em articulação com instituições de ensino específico de música.
- Estimular a produção de conhecimento musical, bem como a sua divulgação.
- Dominar saberes e habilidades didático-pedagógicas significativas ao ensino musical na sociedade.
- Conhecer os processos éticos, históricos e sociais e comunicacionais da Música e de seu ensino.
- Atuar de forma consciente, sensível e competente no ensino formal e informal estando apto através de conhecimentos específicos a construir processos relevantes.
- Reconhecer e considerar em sua atuação profissional, as diversas possibilidades de vivências musicais em sociedade. Permanecer em contínuo processo de formação profissional.

Para a formação desse profissional, a proposta curricular indica que o docente do Curso de Licenciatura em Música tenha a capacidade de, além dos requisitos exigidos pela instituição, articular as disciplinas da licenciatura com as demandas da Educação Básica, articular conteúdos específicos aos didáticos pedagógicos da disciplina, manter coerência entre o que se estabelece com formação acadêmica e o perfil para o futuro profissional de Música delineado no Projeto Pedagógico de Curso, empenhar-se para a integração de conteúdos das disciplinas que envolvem os Eixos Temáticos, garantir a constituição de competências objetivadas na Educação Básica, demonstrar visão de relacionamento e da aplicabilidade dos conhecimentos da Música e de seu ensino na Educação Básica.

Dessa forma, a proposta curricular explícita no projeto pedagógico de Curso de 2008 aponta para a necessidade de afirmar o campo da Música no espaço escolar deixando evidente que a formação do docente para a escola é a do educador musical e não do professor de Arte, mesmo que institucionalmente o espaço para o exercício do educador musical seja a disciplina de Arte, dessa forma

considera a articulação entre os saberes específicos referentes ao campo da música e a formação pedagógica. Não obstante, como o Curso também prepara o professor para a atuação em escolas de Música, projetos de educação musical em diferentes espaços, a formação preconizada atualmente na Licenciatura em Música da UEPG é formar o professor específico para a atuação em Música.

2.3. OS CURRÍCULOS DA LICENCIATURA EM MÚSICA DA UEPG 2002 E 2008: COMPARANDO A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ARTE/MÚSICA.

Através da descrição realizada nas seções anteriores sobre os principais elementos da organização curricular da Licenciatura em Música da UEPG em 2002 e 2008 é possível estabelecer algumas comparações sobre a formação dos professores preconizadas nos dois documentos.

2.3.1. Nomenclatura e Legislação

As diferenças entre as duas propostas são evidentes e se iniciam desde a nomenclatura do Curso. A primeira proposta denominou o curso inicialmente como Licenciatura em Artes com ênfase em Música enquanto o segundo estabelece a Licenciatura em Música. Essa diferenciação determina o caráter abrangente da primeira proposta no sentido da formação do docente que é o Professor de Arte. Essa concepção foi afirmada no projeto pedagógico. “O curso pretende formar, além do professor específico da área da música, o sujeito com visão geral das demais linguagens da arte, para tanto serão enfocados transversalmente elementos básicos das artes cênicas, dança e música nos primeiros anos” (UEPG, 2002, p.6).

Essa concepção evidencia que formar o professor de Arte/Música significa desenvolver e potencializar a sua humanidade por meio de conhecimentos estéticos e filosóficos culturais, pois conforme Marx e Engels (1979) a formação dos sentidos humanos se dá relação intrínseca entre o homem e sociedade.

Enquanto a primeira buscou uma formação mais abrangente do professor de Arte, a Proposta de 2008 enfatiza a necessidade do professor de música na escola.

As mudanças quanto à formação dos professores ocorreram ao ser aprovado pelo Conselho Nacional as Diretrizes Curriculares destinadas aos cursos superiores. Essas diretrizes determinaram a extinção dos cursos de Educação Artística e suas substituições por cursos de licenciaturas específicos nas áreas de Música, Teatro, Artes Visuais e Dança. Desde então, com as alterações citadas legalmente, a área de Educação Musical têm lutado pela construção da identidade do educador musical devido a sua especificidade (SOUZA, 1997). Além disso, precisam fornecer uma formação mais adequada aos futuros professores de música, tendo em vista os aspectos culturais, políticos, sociais que norteiam a atuação dos

profissionais da área de Educação Musical no país. No Brasil, a área de Educação Musical ainda tem se preocupado com perfil profissional daqueles que ensinam música no contexto escolar por ele ainda se apresentar de modo diversificado e, geralmente, não adequado ao ideal defendido pela área de Educação Musical: o professor com formação específica em cursos de licenciatura na área (UEPG, 2008, p. 6).

Muito embora se defenda a especificidade do conhecimento musical, é importante destacar que a formação do professor de Arte deve ultrapassar a visão especificista da área de formação e buscar dentro da linguagem musical articulações com o campo da Arte. SUBTIL (2011) aponta que o desafio da Universidade na formação do professor de Arte é trabalhar com a linguagem específica mais ao mesmo tempo contribuir para “formar os sentidos musicais e culturais juntamente com a formação política, filosófica e didático pedagógica que a realidade educacional requer” (SUBTIL, 2011, p. 86).

As diferenças entre as duas propostas são reiteradas na construção da justificativa das Licenciaturas, uma vez que, em 2002, foi criada também, na UEPG, a Licenciatura em Artes Visuais com disciplinas comuns entre as duas linguagens artísticas. Essa articulação garantiu um intercâmbio entre as linguagens permitindo ao acadêmico uma visão geral do campo mais amplo da Arte.

A postura mais abrangente assumida pela Proposta de 2002, por vezes, pode ser vista com ressalvas, pois se tem a impressão que através do diálogo mais amplo da Arte, esteja se afirmando a polivalência preconizada pela Lei 5.692/71 e deixando de lado a especificidade do conhecimento musical, uma vez que a Educação Artística (Lei 5.692/71) se constituiu com o esvaziamento e falta de solidez da formação e da prática de ensino dos docentes polivalentes.

Nesse aspecto, a Proposta de 2008 não faz concessões à polivalência, pois tem como premissa a construção da identidade do educador musical “a qual necessita estar desvinculada das demais subáreas da música e das outras áreas artísticas devido a sua especificidade” (UEPG, 2008, p. 6).

Explicita-se então a dissociação com as demais linguagens artísticas com vistas ao fortalecimento da música enquanto área de conhecimento. Busca-se dessa forma a superação da ideia da polivalência em Artes ainda presente nos dias atuais na prática escolar.

Há que se ter claro que a diferenciação entre ensino de arte e ensino de música posta claramente nos documentos que informam como a Licenciatura em Música de 2002 e 2008 está amparada legalmente, porém, o que é relevante

destacar é que em 2002 não havia uma legislação específica para os cursos de graduação em Música o que dava liberdade para que as IES pensassem a formação dos licenciandos de forma mais abrangente e plural. Já em 2008, quando da elaboração curricular da Licenciatura, já estava posta a Resolução CNE/CES nº 02 de 08/03/2004 que aponta para a especificidade da formação do licenciado em Música.

Uma das diferenças mais evidentes entre as duas propostas podem ser diagnosticadas nos princípios norteadores do projeto pedagógico dos cursos e na concepção de Eixos Temáticos que se mantém nos dois currículos analisados. A compreensão dos princípios que orientam as duas propostas é importante para que se estabeleçam as concepções de formação de professores e currículo assumidos pelos dois Currículos em questão.

Dessa forma nas subseções a seguir serão analisados de forma comparativa os princípios norteadores das propostas curriculares, bem como a concepção de Eixos Temáticos adotados pelas propostas de 2002 e 2008.

2.3.2. Princípios Norteadores: Eixos Temáticos dos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas em Música da UEPG: Diferenças Significativas.

Os princípios norteadores da formação de professores de Arte do currículo de 2002 partiam do pressuposto da interdisciplinaridade, propondo estratégias de ação que afirmavam o exercício da articulação entre conteúdo e forma, teoria e prática, buscando a construção da práxis artística em seu escopo mais amplo.

A interdisciplinaridade foi delineada dentro de uma tríplice relação: realidade, contexto e cultura. Nessa perspectiva o conhecimento musical foi construído, processualmente, num diálogo permanente entre questões do contexto mais amplo onde a arte se insere e as questões pedagógicas relativas ao trabalho do professor de arte/música inserido na totalidade social. Para isso, a proposta apontou uma organização curricular centrada em Eixos Temáticos, ou seja, “redes de conhecimentos e relações formadas pelos saberes específicos de cada área, no desenvolvimento de um trabalho solidário e coletivo, na busca e construção de novas alternativas e práticas pedagógicas”. (UEPG, 2002, p. 6).

Os Eixos partiam de questões gerais, referentes à arte e à educação, buscando: promover experiências práticas com o fenômeno artístico; construir um referencial teórico epistemológico que embasasse o trabalho com o contexto mais

amplo da Arte, bem como do ensino propriamente dito. Esses Eixos se articularam em quatro núcleos: Pesquisa em Arte; Práticas Artísticas; Reflexivo Pedagógico; Docência em Arte.

A questão da organização em Eixos Temáticos nessa perspectiva objetivou a superação da visão fragmentada de currículo para articulação dos saberes que são próprios do campo mais amplo da Arte e das outras áreas do conhecimento. Assim, ao promover a visão de conjunto da realidade buscou fazer permanentes associações das diferentes dimensões curriculares levando a uma visão global e não fragmentada desta realidade, permitindo assim a articulação orgânica de conteúdos interagindo nas diferentes áreas do conhecimento (UEPG, 2002). Nesse ínterim, buscou o exercício do pensamento crítico auxiliado pela interação com as diferentes áreas do conhecimento.

Os Eixos pretendiam

Abarcar diferentes níveis de conhecimentos que visassem atender às demandas gerais da formação do professor de música sem engessar o currículo com saberes fragmentados e atemporais. Assim o que conta na construção curricular é o processo que integra conhecimentos práticos e sujeitos (professores, alunos e coordenação pedagógica) no planejamento e avaliação do fazer pedagógico a cada dia, a cada semestre e a cada ano. (SUBTIL, 2004, p. 788)

A organização em Eixos Temáticos também visava “o desenvolvimento de atividades interdisciplinares e o estabelecimento de maior diálogo entre os conteúdos propostos, numa tentativa de superar a fragmentação da forma estanque como se apresentam os currículos em forma de disciplina” (SCHEFFLER, 2005, p. 70).

Dessa forma, o curso pretendia formar, além do professor específico da área da música, o sujeito com visão geral das demais linguagens da arte, para tanto eram enfocados transversalmente elementos básicos das artes cênicas, dança e música nos primeiros anos com aulas sendo ministradas conjuntamente por professores específicos em cada linguagem.

Apregoava-se, conforme já citado na primeira seção desse capítulo, a total articulação com a Licenciatura em Artes Visuais, com aulas em conjunto visando à troca de experiências com os saberes próprios das linguagens visual e musical, e das demais linguagens, especialmente artes cênicas e dança.

Nesse sentido, a concepção da formação de professor na Proposta Curricular de 2002 propôs a formação abrangente do Licenciado, não somente no

campo mais amplo da arte, mas também nas diferentes áreas do saber vinculado às Ciências Humanas.

Já na Proposta Curricular de 2008 a concepção da formação do professor de Música parte do princípio da articulação entre sujeito e sociedade vinculados à construção das identidades e possibilidades da socialização musical das pessoas, buscando ampliá-las. Nesse sentido, a formação de professores se propõe a refletir e agir em prol de uma educação musical entendida como uma “prática social transformadora”(UEPG, 2008, p. 7). Nessa proposta, a prática social transformadora se daria pela própria música, especificamente, e não pela arte como um todo.

A proposta anuncia sua vinculação às perspectivas da Pedagogia Crítica, elaborada por Paulo Freire e a algumas concepções que norteiam a teoria curricular crítica defendida por Henry Giroux. Assim, “o curso de Licenciatura em Música da UEPG busca ofertar uma formação profissional do educador musical mais coerente com a realidade sócio-histórico-político-cultural que os acadêmicos e docentes vivenciam na atualidade” (UEPG, 2008, p. 8).

Dessa forma, os princípios norteadores do Currículo concebem, assim como os de 2002, a organização curricular em Eixos Temáticos, estabelecendo a construção das disciplinas de maneira progressiva, e as aprendizagens articuladas através das disciplinas de um mesmo eixo, bem como por meio da articulação de disciplinas de diferentes eixos.

A articulação entre disciplinas, além de fazer parte da concepção da Pedagogia Crítica, parece ser fundamental na formação do educador musical, uma vez que por si só o acadêmico, muitas vezes, não consegue efetuar as relações existentes entre as vivências e conteúdos tratados durante a formação universitária. Concebendo desse modo, defendemos a ideia de que a responsabilidade de construir essas relações é de todos os envolvidos no curso de Licenciatura em Música que propomos em nível superior, como indicam Paulo Freire e Henry Giroux (UEPG, 2008, p. 10).

Nesta proposta, cada Eixo possui uma temática que propicia um abarcar de disciplinas, sustentando-as por suas essências. “A articulação entre as disciplinas intra e inter eixos ocorre a partir do entendimento e emprego da concepção de interdisciplinaridade no currículo enquanto prática” (UEPG, 2008, p. 17).

A concepção de Eixos Temáticos, nessa perspectiva, difere consideravelmente da proposta de 2002. Eles foram distribuídos seguindo os modelos pré-definidos dos cursos de Licenciatura da UEPG sendo organizados em: disciplinas de formação básica geral, disciplinas de formação específica profissional e disciplinas de diversificação e aprofundamento. “A oferta de disciplinas ao longo do

curso considera os eixos que foram criados e o tipo de vivências e conteúdos que tomamos, a priori, como relevantes à formação do educador musical” (UEPG, 2008, p. 15).

Diferentemente dos eixos de caráter interdisciplinar preconizados na proposta de 2002 e dos ramos de conhecimento inerentes à prática do professor de Arte na escola, essa proposta não propõe o tangenciamento com os conhecimentos entre as diferentes áreas do saber, e não integra os conhecimentos relativos ao campo da Arte, mas sim, articula a interdisciplinaridade dentro das disciplinas do próprio campo de conhecimento: a música.

Essa questão é claramente percebida na caracterização dos quatro eixos, que reafirma a especificidade do conhecimento musical e o trabalho proposto para as disciplinas do currículo. Os eixos possuem uma organização disciplinar por tronco comum de conhecimento. A seguir serão apontadas as principais diferenças entre os Eixos Temáticos elencados nas propostas curriculares de 2002 e 2008.

2.3.2.1 O Eixo Pesquisa em Arte (2002) / Pesquisa (2008)

Na proposta de 2002, o Eixo Pesquisa em Arte abarcou as seguintes disciplinas: Metodologia da Pesquisa em Arte I, II e III e Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso. As mesmas visavam desenvolver a prática da pesquisa em seus múltiplos aspectos, que ia desde o trabalho com conceitos básicos do processo de pesquisa, até a elaboração de um trabalho de conclusão de curso. Na concepção desse eixo, a pesquisa assumiu um lugar de destaque no processo da reflexão e aprofundamento do campo da arte.

Nessa perspectiva o eixo em questão visou à construção da pesquisa em Educação e em Arte. As aulas eram ministradas por um professor comum aos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais e em Música e fazia parte das disciplinas de núcleo comum já explicitada na primeira seção desse capítulo. Nesse ínterim, abria-se o leque de possibilidades para o acadêmico escolher qual linguagem da arte seria objeto de sua pesquisa, não se restringindo apenas à linguagem artística de sua formação.

A abordagem do eixo também preconizava a valorização da produção cultural da cidade de Ponta Grossa, e objetivava que, através da pesquisa, o licenciando ampliasse o conhecimento de seu espaço de atuação enquanto professor.

Nesse contexto, para Scheffler (2005), as disciplinas que abarcavam o Eixo

Pesquisa em Arte, deveriam suscitar questões mais amplas da formação artística e a definição clara do que seja arte, sua função na sociedade e o impacto no trabalho do professor de Arte/Música.

Além disso, o aluno não estaria restrito apenas a pesquisar “unicamente temas de sua área. [...] tornando-se partícipe de sua formação, estabelecendo escolhas de temas de acordo com seu interesse ou necessidade” (SCHEFFLER, 2005, p. 77).

Dessa forma o Eixo Pesquisa em Arte, na proposta de 2002, tinha por objetivo colocar os acadêmicos em contato com os pressupostos da pesquisa visando proporcionar aos mesmos o contato com as inúmeras possibilidades de pesquisa no campo da Arte, culminando numa produção científica ao final do curso que seria resultado de “um processo de pesquisa e produção de conhecimento em Artes, produção de caráter multidisciplinar apresentada nas formas de monografia e /ou mídia gravada de som e/ou imagem, performance, roteiro de peça de teatros, relatório avaliativo circunstanciado entre outros, acompanhados de reflexão” (UEPG, 2002, p. 08).

Subtil, (2004) ao analisar a implantação da proposta curricular de 2002 e do Eixo em questão afirma a importância da pesquisa articulada à docência em Arte. Relata que, nos primeiros anos do Curso foram trabalhadas questões epistemológicas da pesquisa

“tendo em vista a necessidade de inserir os licenciados na prática profissional onde atuam esses profissionais, foram realizados projetos grupais de investigação contando com alunos das duas licenciaturas em diferentes universos e sobre diversos objetos artísticos: vídeo, cinema, musicalização, musicoterapia, lutheria. [...] no segundo ano continuidade no estudo da epistemologia; análise de projetos de pesquisa em arte para a compreensão da especificidade da área sem perder de vista o enfoque educacional; proposição de projetos de inserção cultural nos espaços educacionais. (SUBTIL, 2004, p. 789)

Já o Eixo Pesquisa, no Currículo 2008, congrega as disciplinas relacionadas ao saber e ao fazer investigativo na área de educação musical, integra, na prática, a pesquisa aos demais saberes de outras disciplinas do currículo, buscando prioritariamente a formação do professor pesquisador em Música. As disciplinas que compõem esse eixo são: Introdução à Metodologia da Pesquisa em Educação e em Educação Musical I; Metodologia da Pesquisa em Educação Musical I; Metodologia da Pesquisa em Educação Musical II; Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso.

Pelo trabalho nessas disciplinas busca-se durante o curso “uma formação em pesquisa que o auxilie a conhecer melhor os processos educativos em música em grupo, seja com o qual está atuando ou irá atuar na prática” (UEPG, 2008 p. 12).

Dessa forma o acadêmico, desde a 1ª série, entra em contato com a pesquisa em música num processo interdisciplinar, mas restrito, construído apenas entre as próprias disciplinas específicas do currículo.

Um exemplo de como um planejamento pode ocorrer entre as disciplinas de eixos distintos segue. Na disciplina de Metodologia da Pesquisa em Educação Musical II são realizadas leituras, seminários e discussões sobre as possibilidades e limites da metodologia de investigação-ação na área de Educação Musical. Ao perceberem a relevância do assunto na formação dos licenciandos, bem como seus interesses e curiosidades, os professores da área de Música propõem, em reunião pedagógica, a articulação entre algumas disciplinas com a finalidade de oportunizar uma vivência significativa e transformadora em grupo. Assim, determinam que os professores responsáveis pelas disciplinas de Metodologia da Pesquisa em Educação Musical I e II, Harmonia e Arranjo e Práticas Instrumentais em Grupo III realizarão uma pequena proposta em conjunto, objetivando a utilização da metodologia de investigação-ação (UEPG, 2008, p. 11).

Compreende-se dessa forma que a pesquisa, na perspectiva da Proposta de 2008, visa oportunizar ao acadêmico a ampliação dos estudos na área musical de forma integrada às demais disciplinas que compõe o currículo, independente do eixo que a contém. Dessa forma o Eixo Pesquisa busca “desenvolver as competências de refletir metodologicamente, de modo consciente e crítico, bem como de identificar, compreender e intervir em situações de ensino musical na realidade educativa” (UEPG, 2008, p. 10).

Analisando comparativamente as concepções do Eixo Pesquisa em Arte (2002) e Pesquisa (2008), fica evidente a diferença de abordagem dos pressupostos da formação do professor pesquisador. Em 2002 buscou-se a formação do pesquisador em Arte num amplo diálogo com todo o campo da Arte. A escolha do objeto de pesquisa não se restringia ao campo de formação, a Música, mas sim abrangia aspectos do saber artístico concatenado com a realidade social na qual o acadêmico estava inserido.

Na proposta de 2008 a pesquisa se funda em pressupostos técnicos da Música e da Educação Musical, abrindo pouco espaço para o diálogo com o campo mais amplo da Arte. Busca-se fortalecer as pesquisas em educação musical para legitimar a música enquanto campo de conhecimento não articulando a pesquisa em música com as demais linguagens da Arte. Essa questão é confirmada na caracterização do eixo. Este “congrega as disciplinas relacionadas mais diretamente

ao saber e ao fazer investigativo na área de Educação Musical” (UEPG, 2008, p. 10).

Dessa forma percebe-se que, enquanto a proposta de 2002 concebeu a pesquisa de forma abrangente e inter-relacionada com o campo de Arte buscando preparar o futuro docente para dialogar com a sociedade e as demais linguagens artísticas, a proposta de 2008, prioriza o desenvolvimento da pesquisa na área musical visando desenvolver o professor pesquisador capaz articular os conhecimentos teóricos musicais já existentes, os estudos já realizados na área musical de modo que através da prática da pesquisa compreenda e intervenha em situações de ensino musical na realidade.

2.3.2.2 O Eixo Práticas Artísticas (2002) / Prática e Produções Artísticas (2008).

A caracterização do Eixo de Práticas Artísticas em 2002 visava proporcionar ao acadêmico o exercício da prática musical articulada com o campo mais amplo da Arte. Nesse eixo as atividades criavam pontes de integração entre as diferentes linguagens do saber artístico se desenvolviam, conjuntamente, na 1ª série, entre os Cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Licenciatura em Música, priorizando em princípio o conhecimento mais abrangente da Arte para que posteriormente nas próximas séries, as atividades musicais fossem desenvolvidas nas disciplinas de formação específica.

Assim, as disciplinas estavam organizadas em: Produções Artísticas, ministradas conjuntamente para os Cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Música cujo objetivo se definia pelo trabalho de percepção e produção artística através do trabalho com elementos básicos das Artes Cênicas, Artes Visuais, Cultura Popular, Dança e Música; Produção Artística em Música I, II, e III, que objetivava a aquisição de conhecimentos de ordem técnica; ouvir, criar, executar e refletir a música enquanto processo e produto histórico social, práticas de expressão musical, canto, regência coral, técnica vocal, prática instrumental em diferentes níveis de aprofundamento nas diferentes séries do curso; Instrumentalização do Fazer Musical I, II e III que abrangia os fundamentos teóricos da Música em suas diferentes formas de leitura e escrita musical, aquisição de noções de harmonia, arranjos vocais, utilização de recursos tecnológicos para a produção musical, estudo de repertórios e aplicação destes na prática docente.

Ao final de cada série, utilizando os pressupostos trabalhados em cada

disciplina, era elaborada uma produção cultural. Essa produção partia da linguagem de formação e poderia envolver também todas as linguagens da Arte, com manifestações que englobavam peças de teatro, apresentação de danças, musicais infantis, mostras de desenhos e performances instrumentais etc... Durante a 1ª série do Curso essa integração era mais intensa devido ao caráter mais abrangente da disciplina de Produções Artísticas.

É importante destacar que, em 2002, esse eixo não explicitava claramente o ensino de outro instrumento além daquele que o acadêmico já possuía conhecimento, mas apontava para vivências de produção musical através da apreciação, movimento e ritmo em diferentes níveis de aprofundamento nas diferentes séries da Licenciatura priorizando o canto e a voz, a regência, a técnica vocal e a prática instrumental. Essas produções eram subsidiadas tecnicamente pelos elementos formais e específicos da linguagem musical vivenciadas nas disciplinas de Instrumentalização do Fazer Musical I, II, III, IV.

Desde o primeiro ano do Curso o enfoque estava “na sensibilização, na reflexão, no conhecimento estético, na expressão artística tendo em vista as relações entre sujeito objeto e sociedade a produção artística como processo/produto histórico social” (SUBTIL, 2004, p.789).

Nesse ótica, o Eixo, além do trabalho com as dimensão técnicas musicais, enfatizava práticas que envolviam “percepção, a produção, a interpretação, a criação e a vivência de manifestações culturais e musicais [...] organização de repertórios para o trabalho de docência nas escolas em diversos níveis” (SUBTIL, 2004, p. 789)

Em 2008, o Eixo Práticas Artísticas foi denominado Eixo Produções e Práticas Artísticas. Esse eixo abarca as disciplinas: Teoria e Percepção Musical I, Teoria e Percepção Musical II, Música e Tecnologia, Harmonia e Arranjo, Análise Musical, Contraponto, Práticas Instrumentais em Grupo I, II, III, IV.

Essas disciplinas abrangem os aspectos relacionados ao fazer musical prático e em grupo e se fundamenta nas vivências práticas no conhecimento técnico do instrumento e/ou voz e da literatura musical, bem como da teoria musical. Agregam-se atividades de apreciação, execução e/ou composição musical, utilizando instrumentos musicais como teclado, flauta doce, violão, e também a voz, com práticas de canto coral e regência, além de outras que podem ser somadas ao processo de ensino/aprendizagem em grupo.

Esse eixo contempla também as disciplinas de conhecimento específico em

Música onde os saberes específicos são aplicados posteriormente ao processo das produções artísticas.

As disciplinas do eixo Prática e Produções Artísticas serão organizadas e articuladas a partir do desenvolvimento de uma proposta de ensino coletiva, que poderá ser ou não temática, a ser desenvolvida anualmente, tendo como atividade finalizadora a realização de um evento a ser executado dentro ou fora da instituição UEPG. A realização desse evento é justificada pela prática e produção artística (nome do eixo) anual do curso como um todo e que merece ser reconhecida e levada a público, como prática social e educacional (UEPG, 2008, p. 12).

Nessa perspectiva os acadêmicos desenvolvem atividades em torno da prática instrumental e seu ensino e discussões sobre processos educativos e metodológicos para o ensino de instrumento articulado com os pressupostos técnicos e específicos da linguagem musical.

Além disso, nas disciplinas desse eixo está prevista a prática musical em grupo onde se realizam projetos (coletivo ou por disciplinas), fazendo uso dos instrumentos convencionais ou não com o objetivo de possibilitar aos acadêmicos “o desenvolvimento de competências e habilidades musicais específicas em torno da prática instrumental e do seu ensino em contextos formais ou informais de ensino” (UEPG, 2008, p. 12).

Nesse eixo, através da prática instrumental em grupo, busca-se desenvolver processos coletivos de construção do conhecimento musical; oportunizar a reflexão sobre o processo coletivo de ensino/aprendizagem e também possibilitar a integração com diferentes níveis de conhecimento visando a construção de processos significativos de produção musical. Ao final da disciplina é realizado um evento a ser executado dentro e fora da instituição, pois, segundo consta na proposta, a prática artística deve ser social e educacional.

Cabe destacar ainda que esse eixo é o único que abre a possibilidade do diálogo com as demais linguagens artísticas, ficando a cargo do docente a utilização destas ou não. Porém a abertura só é realizada na última série do curso. Essa abertura tem por objetivo “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. 13).

Não obstante é importante destacar que a fundamentação metodológica para o funcionamento desse eixo, se apoia “na teoria e na literatura, como propõe Keith Swanwick no Modelo TECLA (SWANWICK, 1990). O processo de formação nesse eixo compreenderá também o aprendizado estético”. (UEPG, 2008, p. 13).

Analisando as duas propostas elencadas no eixo em questão, é possível detectar algumas diferenças significativas. Em 2002, as atividades realizadas priorizavam a vivência artística. A prática não se restringia apenas à linguagem musical favorecendo um intercâmbio entre as Licenciaturas em Música e Artes Visuais, aspecto claramente posto no projeto pedagógico de Curso. Já na Proposta de 2008, o intercâmbio com as diferentes linguagens artísticas se dá a critério do professor na última série do Curso.

É importante destacar também que na Proposta Curricular de 2002 a disciplina de Produções Artísticas em Música I, II, III, se propõe de forma abrangente. Os conteúdos referentes ao canto e a voz, a regência, a técnica vocal e a prática instrumental se colocam de forma processual e em níveis diferentes de aprofundamento na medida em que o Curso avança. Não há uma descrição específica para cada conteúdo musical da produção artística.

Já em 2008, as Práticas e Produções Artísticas se apresentam de forma sistematizada em conteúdos. Esses conteúdos estão explicitados claramente nas ementas das disciplinas, sendo os conteúdos ministrados no decorrer das quatro séries do Curso. Os conteúdos se colocam de forma clara no ensino de instrumento. Em Práticas Instrumentais I e II está previsto o ensino de Teclado, o Canto Coral e o exercício da Prática Musical diversificada em grupo, em diferentes níveis de aprofundamento. Já em Práticas Instrumentais em Grupo III está previsto o ensino da flauta doce, do Canto Coral e Prática Musical diversificada em grupo; em Práticas Instrumentais em Grupo IV são ministrados conteúdos referentes ao Violão, Regência Coral e Prática Musical diversificada em grupo que pode vir a articular conteúdos das demais linguagens da Arte.

Essa questão é um diferencial importante entre as duas propostas, a primeira não sistematiza de forma clara o ensino de instrumento apenas aponta para “vivências práticas e reflexivas sobre os processos de construção musical: ouvir, criar, executar e refletir sobre a música enquanto processo produto histórico social, meios e técnicas de expressão musical: canto e voz, prática instrumental de regência, movimento rítmico e dança e prática de técnica vocal” (UEPG, 2002, p. 16).

Já a proposta de 2008 afirma as vivências e o ensino das práticas instrumentais, as quais abrangem “as atividades de: execução, apreciação e composição musical, no conhecimento técnico do instrumento” (UEPG, 2008, p. 11).

O mesmo ocorre com as disciplinas que caracterizam a música em seus pressupostos técnicos e que dão suporte para o desenvolvimento das práticas. Em 2002 a disciplina que auxiliava no desenvolvimento da prática era Instrumentalização do Fazer Musical I, II e III, que se propunha a trabalhar com os fundamentos teóricos da música nas diferentes formas de leitura e escrita musical, buscava sensibilizar a apreciação do entorno rítmico/sonoro, e as produções musicais, analisava as relações harmônicas presentes na música bem como os processos contemporâneos de combinação rítmico/sonoro, além do estudo das formas musicais folclóricas, populares e eruditas e a produção de arranjos vocais, visando ampliar repertório com o auxílio de meios digitais.

Já a proposta de 2008 sistematiza os elementos técnicos musicais que darão suporte à prática e as produções em disciplinas diferenciadas como: Teoria e Percepção Musical I, Teoria e Percepção Musical II, Música e Tecnologia, Harmonia e Arranjo, Análise Musical, Contraponto. Essas disciplinas se apresentam no Projeto Pedagógico de Curso de forma aprofundada na descrição de suas ementas,

Partindo dessas colocações é possível afirmar que o Eixo Práticas Artísticas (2002) / Prática e Produções Artísticas (2008) diferem significativamente na maneira em que abordam os aspectos técnicos musicais e da prática propriamente dita. Enquanto a Proposta de 2002 aborda a prática artística musical enquanto conectada com o campo mais amplo da Arte abrindo possibilidades de diálogo com as diferentes áreas do saber artístico, não explicitando claramente o ensino de instrumento em suas ementas, mas abrindo espaço para tal, o de 2008, centra a sua produção nos aspectos técnicos musicais e da prática instrumental.

Nota-se, dessa forma, que em 2002, preconizava-se uma vivência musical teórica e prática mais abrangente, nem por isso menos técnica e aprofundada. Já em 2008 a proposta indica a abordagem centrada na excelência técnica instrumental e o aprofundamento de conteúdos que identificam o campo da Música.

2.3.2.3. O Eixo Reflexivo Pedagógico (2002 e 2008)

Em 2002, o Eixo Reflexivo Pedagógico concentrava as disciplinas referentes ao conhecimento histórico do campo da Arte e da Música e também aquelas que fundamentavam o conhecimento e a prática docente em Arte. As disciplinas trabalhadas ao longo do Curso eram: Reflexão Artística I; Reflexão Artística II, Reflexão em Música I; Reflexão em Música II, Fundamentos da Ação Docente;

Fundamentos da Ação Docente em Música; Metodologia do Ensino da Música I; Metodologia do Ensino da Música II.

Trabalhadas processualmente, as disciplinas que articulavam os saberes da História da Arte denominadas nesse Eixo Reflexão Artística I e II, faziam parte do núcleo comum entre os Cursos de Artes Visuais e Música. Durante a 1ª e 2ª série dos cursos essas disciplinas buscavam tecer um panorama histórico da Arte e da Estética em suas inúmeras manifestações.

Em Reflexão Artística I preconizava-se o estudo da produção e dos movimentos artísticos presentes da história geral da Arte, cujo objetivo visava à compreensão da arte enquanto produção cultural social e histórica. Esses conteúdos englobavam saberes referentes à História da Arte e da Música articulada em seu processo histórico. Já em Reflexão Artística II buscava-se trabalhar a História da Arte Brasileira sob o ponto de vista antropológico e sociológico e sua representação na produção social e cultural do homem: identificação, contextualização e análise da produção artística brasileira, função da arte brasileira na sociedade.

Além disso, essas disciplinas eram ministradas por professores lotados no Departamento de História cuja concepção se concentrava na análise do processo histórico e cultural e sua influência na construção artística como um todo. Partia-se do pressuposto da análise histórico-cultural do fenômeno artístico e da compreensão da arte enquanto resultado de um processo mais amplo. Não se estudava a história da técnica pela técnica, mas sim a técnica como resultado de um momento histórico construído cultural e socialmente.

Posteriormente, nas 3ª e 4ª séries, através das disciplinas de Reflexão em Música I e II, seguindo a mesma lógica trabalhava-se a História Geral da Música e a História da Música Brasileira em seus aspectos históricos, culturais, estéticos, gêneros, estilos e formas bem como produções midiáticas e da indústria cultural.

Nessa perspectiva, o licenciando adquiria conhecimentos artísticos básicos da sua área de conhecimento, e também novas habilidades que permitiriam a ele desenvolver os saberes que possibilitassem

ser um agente transformador do meio social, educacional e artístico em que está inserido. Ao desenvolver os saber e o fazer artístico e estético, ao conhecer os processos éticos, históricos, sociais e comunicacionais da arte e de seu ensino, o aluno da licenciatura em Música, poderá redimensionar seus conhecimentos e desenvolver uma prática pedagógica dirigida ao ensino das artes que se adeque aos nossos dias (UEPG, 2002, p. 07).

Além das disciplinas de caráter histórico artístico e cultural, encontravam-se

nesse eixo as disciplinas de caráter pedagógico: Fundamentos da Ação Docente, Fundamentos da Ação Docente em Música; Metodologia do Ensino da Música I; Metodologia do Ensino da Música II. Nessas disciplinas trabalhavam-se os pressupostos ligados diretamente prática docente do professor.

Em Fundamentos da Ação Docente articulavam-se os princípios norteadores da Educação Brasileira, os elementos da ação docente e a formação do professor reflexivo, os aspectos essenciais do desenvolvimento humano. Essa disciplina também fazia parte do núcleo comum dos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Licenciatura em Música, com aulas conjuntas.

Posteriormente, em Fundamentos da Ação Docente em Música, Metodologia do Ensino da Música I e II, trabalhavam-se os pressupostos da prática docente relacionada ao conhecimento específico da Música. Englobavam-se os fundamentos da aprendizagem musical, as teorias do desenvolvimento em música, concepções e métodos de musicalização, prática pedagógica musical na educação infantil, ensino fundamental, médio e educação inclusiva, métodos e técnicas de percepção, apreciação e produção musical, currículos e música, avaliação em música, música midiática, indústria cultural.

Nesse eixo preconizava-se uma formação abrangente que relacionasse saberes da linguagem artística, permitindo que o licenciando adquirisse uma formação e uma ação docente “consciente, sensível e competente no ensino formal e informal, estando apto através de conhecimentos específicos a construir processos educacionais relevantes” (UEPG, 2002, p. 7).

Dessa forma,

ao desenvolver os saber e o fazer artístico e estético, ao conhecer os processos éticos, históricos, sociais e comunicacionais da arte e de seu ensino, o aluno da licenciatura em Música, poderá redimensionar seus conhecimentos e desenvolver uma prática pedagógica dirigida ao ensino das artes que se adeque aos nossos dias (UEPG, 2002, p. 07).

Na análise de Subtil (2004) os conhecimentos abordados no Eixo

Foram de extrema importância [...] pela dimensão reflexiva proposta na compreensão da arte como produto e processo humano social e da prática docente como práxis criadora que requer aprofundamentos da relação forma (metodologias e teorias pedagógicas) e conteúdo (o conhecimento artístico escolarizado). Despertou nos alunos a necessidade de aprofundar a relação artista/educador na construção de um projeto de ensino de arte nas escolas. (SUBTIL, 2004, p. 789)

Já Proposta de 2008, o Eixo Reflexivo Pedagógico abarca as disciplinas relacionadas ao processo de reflexão crítica sobre as diferentes formas e áreas do

conhecimento humano estando articuladas intrinsecamente com as práticas pedagógico-musicais. As disciplinas que compõem o eixo são: Didática; Psicologia da Educação; Fundamentos e Sociologia da Educação; Políticas Públicas e Educacionais no Brasil; Reflexão Pedagógica, História Geral da Música; História da Música Brasileira; Metodologia do Ensino da Música; Educação Musical e Currículo; Prática Pedagógica II.

As disciplinas História Geral da Música e História da Música Brasileira abordam aspectos históricos e sociais da Música nos períodos: Antiguidade Clássica, Idade Média, Renascimento, Barroco, Classicismo, Romantismo e Séculos XX e XXI, através da apreciação musical crítica.

Também trabalham aspectos da história da música popular e erudita brasileira, focalizando os diferentes períodos históricos e contextos sociopolíticos e culturais, analisam aspectos socioculturais da formação da música no Brasil e tendências contemporâneas. Preconizam o estudo das transformações técnicas musicais através dos diferentes períodos históricos.

Nesse contexto buscam uma “abordagem de conhecimentos construídos pela humanidade ao longo de sua existência, bem como sua contextualização histórica” (UEPG, 2008, p. 14). Assim, nessa perspectiva a estudo da História da Música “é de fundamental relevância para que os profissionais da educação como sujeitos ativos e críticos, possam compreender e intervir politicamente transformando o mundo e a realidade na qual fazem parte” (UEPG, 2008, p. 14).

No que tange aos aspectos pedagógicos, a proposta aponta para a formação do educador musical a partir da perspectiva de Paulo Freire e Henry Giroux, “uma formação de profissionais reflexivos, críticos e que pensem a educação a serviço de uma prática transformadora, emancipatória e libertadora requer o acesso aos conhecimentos dessa natureza” (UEPG, 2008, p. 14).

Nesse sentido, o eixo organiza-se em várias disciplinas pedagógicas: Didática; Psicologia da Educação; Fundamentos e Sociologia da Educação; Políticas Públicas e Educacionais no Brasil, que são ministradas conjuntamente com o Curso de Licenciatura em Artes Visuais, por um professor de Departamento de Educação da UEPG. Cabe destacar que, apesar das aulas conjuntas, ainda permanece a dissociação do campo mais amplo da Arte uma vez que são abordados conceitos relativos apenas ao campo didático-pedagógico.

As demais disciplinas, Reflexão Pedagógica, Metodologia do Ensino da

Música; Educação Musical e Currículo; Prática Pedagógica II, especificam a prática docente no ensino da Música.

A abordagem do Eixo Reflexivo Pedagógico, nas propostas de 2002 e 2008, é diferenciada. Nas disciplinas que trabalham a História, apesar de ambas desenvolverem a reflexão histórica em seus múltiplos aspectos, há uma diferença fundamental. Em 2002 parte-se da constituição histórica do campo da Arte, onde são trabalhados conteúdos relativos à História da Arte para depois abordar as dimensões históricas da Música. Já em 2008 prioriza-se o trabalho com conteúdos específicos da História da Música em caráter técnico-musical, ministrados por professores específicos da área da Música e não da História, como é o caso da proposta de 2002.

No que diz respeito às questões pedagógicas, em 2002, os princípios norteadores da Educação Brasileira, os elementos da ação docente e a formação do professor reflexivo, os aspectos essenciais do desenvolvimento humano os fundamentos da aprendizagem musical, as teorias do desenvolvimento em Música, concepções e métodos de musicalização, prática pedagógica musical na educação infantil, ensino fundamental, médio e educação inclusiva, métodos e técnicas de percepção, apreciação e produção musical, currículos e música, avaliação em música, música midiática, indústria cultural eram trabalhados de forma processual no decorrer das quatro disciplinas pedagógicas do Eixo: Fundamentos da Ação Docente; Fundamentos da Ação Docente em Música; Metodologia do Ensino de Música I e II.

Já na proposta de 2008 os conteúdos pedagógicos se especificam em diferentes disciplinas que perpassam desde os fundamentos básicos da educação, até os pressupostos específicos da educação musical. Os mesmos conteúdos da proposta de 2002 são trabalhados, porém são aprofundados e problematizados em suas ementas, em disciplinas específicas e não em disciplinas abrangentes conforme 2002.

Dessa forma o Eixo Reflexivo Pedagógico se diferencia na abordagem que se faz do processo de construção dos pressupostos da compreensão da História da Música – o contexto histórico e o processo de construção artístico musical (2002) – o contexto histórico e o processo de construção da técnica musical (2008), e na compreensão e constituição dos pressupostos que orientam a ação docente – abrangente e interdisciplinar (2002), e específico (2008).

2.3.2.4. O Eixo Docência em Arte (2002) / Docência em Música (2008)

Na Proposta Curricular de 2002, o Eixo Docência em Arte era fundamental para o processo de construção da prática docente. Esse Eixo abarcava as disciplinas Prática I e II e Estágio Supervisionado I e II.

Na perspectiva curricular em questão, a prática se constituía enquanto espaço determinante para a articulação da teoria e prática. Através da inserção do acadêmico nas diferentes realidades educacionais, artísticas e culturais proporcionava-se a reflexão sobre as diferentes realidades nas quais o professor de Arte iria atuar depois de formado.

Nesse contexto a prática era fundante para a criação de pontes entre a Licenciatura em Arte/Música e a sociedade. O exercício da prática pressupunha nessa concepção, o desenvolvimento de “atitudes reflexivas, momentos de problematização acerca da vivência [...] produções teóricas sobre as experiências vividas pelo educador” (UEPG, 2002, p. 09), com objetivo de superar os possíveis problemas relacionados à prática do professor.

Era um momento de reconstrução de práticas pedagógicas através do conhecimento da realidade, uma “percepção do que existe e pode ser transformado, [...] que viabilizará um conhecimento contextualizado, reflexivo e crítico, solidamente constituído” (UEPG, 2002, p. 09).

Partindo dessa concepção a prática era “oferecida desde a primeira série e desenvolvida ao longo do Curso por meio dos seguintes núcleos de conhecimento: Prática I (102); Prática II (102); Metodologia do Ensino I (102h); e II (120h)” (UEPG, 2002, p. 09).

Em Prática I, conjuntamente com o Curso de Licenciatura em Artes Visuais, os acadêmicos de Música desenvolviam atividades referentes à prática e à fruição artística. Orientados pelo professor, participavam de diferentes atividades artísticas existentes na cidade de Ponta Grossa e região, e registravam através de um diário de bordo. O objetivo era exercer a reflexão crítica e entrar em contato com as diferentes linguagens artísticas possíveis. Nesse contexto era de fundamental importância, conforme aponta Scheffler (2005), a discussão do processo de fruição artística através de debates em sala de aula com vistas à problematização da prática docente.

Já em Prática II, as atividades se voltavam para a prática escolar. Geralmente fazia-se a articulação com o Eixo de Produções Artísticas, ou seja, as

atividades desenvolvidas na disciplina de Produções Artísticas eram levadas para a escola. Nessa perspectiva, além da articulação Universidade e Escola, os acadêmicos entravam em contato com a realidade escolar e exerciam a prática artística.

A inserção artística no contexto escolar pretende o estabelecimento de experiências, mediadas pela expressão artística, com crianças e adolescentes dentro da escola. Assumir a postura de produtores de arte para esse tipo de público possibilita um conhecimento impar não apenas sobre o funcionamento e a organização da arte da escola, mas especialmente sobre interesses, gosto e recepção dos alunos. A proposta é que se aproveite no 2º ano as produções artísticas realizadas no 1º ano pelo Eixo Práticas Artísticas e se otimize o trabalho (SCHEFFLER, 2005, p. 74).

Já as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, visavam estabelecer pontes de articulação entre teoria e prática. Através do exercício interdisciplinar, os acadêmicos aliavam de maneira crítica os conhecimentos adquiridos no curso à prática escolar. Através dos Estágios I e II era realizada a observação, a reflexão e intervenção nos processos educacionais proporcionando ao aluno o exercício da reflexão sobre os diferentes processos de ensino e aprendizagem em Arte.

Cabe destacar que os Estágios eram realizados conjuntamente entre as Licenciaturas em Artes Visuais e Música, com objetivo de proporcionar ao acadêmico a possibilidade de tecer relações entre as diferentes linguagens, organizando um planejamento de ação articulado. As aulas em Música eram ministradas separadamente, porém de forma tangenciada com as Artes Visuais, sem incorrer na prática polivalente do professor.

Nessa concepção, o estágio se configurou como atividade e propiciou a inserção dos alunos no espaço escolar para o conhecimento sobre como o processo ensino se dá em sua totalidade. Era concebido enquanto instrumentalizador da práxis educacional e de transformação da realidade existente.

Na proposta de 2008, o Eixo Docência em Música especifica a prática do professor de Música. Organiza-se em “disciplinas que remetem à práxis musical relacionadas com a formação do educador musical. Está voltada para a ação-reflexão-ação nos processos de ensino e aprendizagem musical pertinentes à formação do educador musical” (UEPG, 2008, p. 14).

Nessa perspectiva, o Eixo tem como objetivo aperfeiçoar as vivências dos acadêmicos aproximando-os da realidade do ensino de música nas escolas. A proposta do Eixo Docência em Música em 2008 anuncia sua vinculação às ideias de

Schön (2000), que define a prática profissional enquanto prática reflexiva por intermédio de três conceitos fundamentais: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação.

Esses fundamentos orientam a ação prática do professor e se instrumentaliza no saber fazer, no refletir sobre a organização e reorganização da prática, e na avaliação da prática efetuada.

“Durante todo este processo espera-se do aluno a sistematização do conhecimento, a ação reflexiva da prática docente em arte e a socialização do saber e do fazer, com vistas a uma permanente investigação e produção ativa de conhecimentos” (UEPG, 2008, p. 42).

Partindo dessa concepção, a proposta articula ao eixo as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II. Partindo do Estágio Supervisionado é construído o processo de compreensão das formas de estruturação da educação e do ensino de música no contexto formal e informal de ensino escolar. Também são desenvolvidas atividades práticas de observação e intervenção na educação infantil, no ensino fundamental, ensino médio, educação inclusiva e outros espaços não formais de ensino.

São confeccionados planejamentos, realizadas discussões para a execução do processo de estágio. Nessa perspectiva abrem-se espaços para o desenvolvimento de pesquisa em educação musical atreladas às atividades de ensino realizadas pelos acadêmicos e às disciplinas do eixo de pesquisa presentes no currículo.

Analisando comparativamente as propostas elencadas nesse eixo algumas diferenças estão evidentes. Em 2002 o eixo denominava-se Docência em Arte, já em 2008 a nomenclatura do eixo sofre alteração para Docência em Música. Transparece de forma nítida a diferença de concepção de prática apresentada nas duas propostas. A primeira possui um caráter abrangente de prática docente em Arte e a segunda concebe a prática docente apenas na especificidade do conhecimento musical.

Em 2002 a prática docente se articulava nas atividades de estágio em caráter interdisciplinar e abrangente. Os estágios eram realizados em duplas formadas por acadêmicos dos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Música. As atividades de observação, participação e intervenção eram realizadas de forma articulada entre as duas licenciaturas. Os projetos eram construídos coletivamente na perspectiva de tangenciamento entre as duas linguagens, valorizando a Arte

enquanto campo de conhecimento.

É importante destacar também que, em 2002, o eixo abarcava as disciplinas de Prática I e II como iniciação ao processo de docência em Arte. Os alunos inicialmente entravam em contato com a Arte em sociedade, produziam conhecimento sobre a Arte, posteriormente relacionavam as atividades desenvolvidas no contexto mais amplo com a escola através de apresentações artísticas no espaço escolar, para depois, juntamente com a licenciatura em Artes Visuais, desenvolverem projetos de intervenção na realidade escolar através do Estágio Supervisionado.

Em 2008, a Prática, denominada Prática Pedagógica I e II, não está dentro do Eixo Docência em Arte, mas está contemplada no Eixo Reflexivo Pedagógico. Esta difere significativamente da concepção da Prática I e II de 2002, uma vez que restringe a prática apenas ao espaço escolar, e não à prática artística. Essa é uma questão que aponta para a especificidade do exercício da docência em música e não docência em Arte. Apregoa-se nessa perspectiva que o conhecimento deve restringir-se apenas ao conhecimento musical, afinal é um curso de Licenciatura em Música.

No que diz respeito ao Estágio Supervisionado, toda a prática encaminha para a formação do professor de Música, essa questão é claramente especificada nas ementas das disciplinas. Porém há que se destacar que, na justificativa do estágio, a proposta cita que o estágio deve relacionar processos de ensino e aprendizagem em Arte e procure soluções adequadas aos problemas e dificuldades que venha a encontrar durante a prática docente.

Dessa forma, ambas as propostas concebem o estágio como ponto fulcral para a construção da docência, porém cada uma delas aponta para a prática docente de forma diferenciada. A primeira relacionava a prática docente num processo dialógico com o campo mais amplo da Arte e a segunda restringe a prática docente ao ensino da Música com vistas à afirmação do campo da Música e das práticas musicais na escola.

2.3.3 Finalidades e Objetivos da Licenciatura em Arte/ Música: A Construção da Concepção da Formação de Professor.

Na Proposta de 2002 as finalidades e objetivos do Curso se delinearam no processo de construção do Projeto Pedagógico de Curso, não havendo uma

descrição objetiva. O que se observa é que no contexto de implantação do Curso a finalidade da Licenciatura era preencher a lacuna da Educação Básica: a falta de professores de Arte.

Dessa forma, o curso objetivava a formação de professores da disciplina de Arte, dentro de uma linha de formação específica – a Música, de uma forma abrangente multidisciplinar que atendesse às demandas da escola e a escassez dos professores formados na área a fim de contribuir para a construção e afirmação do campo da Arte.

Já em 2008 a Licenciatura em Musica possui finalidades mais objetivas. Essas finalidades se constroem na formação do educador musical para atuar na sociedade, em diferentes contextos socioculturais, desenvolvendo tanto em ações formais quanto informais de ensino. Busca-se a afirmação do campo da Música independente do campo da Arte.

Essa questão está clara na construção do documento que orienta a sua proposta curricular, evidenciada em seus objetivos, que afirmam a formação do professor de música competente e habilitado para intervir e atuar em situação de ensino musical na escola visando a transformação da realidade.

Assim nota-se que, enquanto a proposta de 2002 garantiu a formação do profissional da Arte, a de 2008 garante a formação do educador musical habilitado para a atuação no ensino de Música com saberes destinados a um ensino específico e técnico-musical.

2.3.4. Competências e Habilidades pela Licenciatura em Arte/Música: Elaborando um Perfil Profissional.

Com relação às habilidades e competências exigidas na formação do profissional da Licenciatura, a Proposta de 2002 priorizou o desenvolvimento de saberes e habilidades básicos que visassem à ampliação sensibilidade, garantindo aos licenciandos a aquisição de conhecimentos e cognições diretamente ligados às modalidades artísticas. Partiu-se da concepção de que através da aquisição de saberes artísticos os licenciandos seriam agentes transformadores do meio social, educacional e artístico no qual estivessem inseridos.

Nesse contexto, ao adquirir conhecimentos referentes ao saber e o fazer artístico e estético, ao conhecer os processos éticos, históricos, sociais e comunicacionais da arte e de seu ensino, o aluno da Licenciatura em Música

redimensionaria seus conhecimentos e desenvolveria uma prática pedagógica dirigida ao ensino das artes adequada ao contexto social.

Assim a licenciatura em Música, na proposta de 2002, relacionou saberes da Arte e da Educação, permitindo ao licenciando uma ação docente consciente, sensível e competente no ensino formal e informal, construindo aptidões através de conhecimentos específicos para construir processos educacionais relevantes.

Em 2008 observa-se que a Licenciatura em Música busca o desenvolvimento das competências que articulam as manifestações culturais da sociedade, a sensibilidade, a criação artística e o domínio instrumental. Dessa forma conduz para o desenvolvimento de projetos educacionais, de eventos e de pesquisas pertinentes à sua atuação social para a compreensão e utilização de recursos tecnológicos no ensino da Música e no fazer musical prático. Além disso, visa à valorização do ensino musical na sociedade e a compreensão e a participar ativa nas manifestações musicais instituídas ou emergentes na sociedade.

Dessa forma, anuncia a articulação entre a Licenciatura e os diferentes espaços culturais, especialmente instituições de ensino específico de Música. Nesse sentido estimula a produção de conhecimento musical, do domínio de saberes didático-pedagógicos significativos para o ensino musical na sociedade, visando uma atuação consciente, sensível e competente no ensino formal e informal, gerando aptidões, através de conhecimentos específicos, para construir processos educacionais relevantes.

As competências e habilidades exigidas no processo de formação de formação de professores, em 2002 e 2008, são, portanto, muito diferentes. A proposta de 2002 constrói o perfil do professor de Arte na medida em que prima pelo desenvolvimento da fruição artística e do conhecimento dos saberes ligados à pluralidade artística. Busca-se a formação do professor de Arte/Música partindo da vivência artística, do contato com a cultura mais ampla, num diálogo com as diferentes linguagens da arte. “Apreciar arte, para poder ensinar arte torna-se um requisito essencial – isso sem restrições a uma única linguagem” (SCHEFFLER, 2005, p. 72).

Nessa ótica, o professor é capaz de contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade artística na escola não apenas com a música na escola, mas tangenciando-a com as demais linguagens da arte.

Já a proposta curricular de 2008 constrói um perfil profissional que articula

os saberes culturais desenvolvidos em sociedade com a música. Desenvolve competências profissionais específicas do educador musical, visando torná-lo apto para o exercício profissional em diferentes etapas do ensino formal e informal. Não obstante, também prioriza o profissional capaz de desenvolver saberes referentes à prática instrumental e sua articulação com a realidade escolar.

Nesse sentido, percebem-se claramente as habilidades e competências priorizadas por cada proposta. A primeira anuncia a possibilidade do professor de música dialogar com os saberes do campo da arte em sua prática, e a segunda prioriza a formação do profissional com habilidades técnico-instrumentais, que o capacitem para o exercício docente em Música nos espaços formais e informais de ensino.

2.3.5. Perfil do Egresso, Perfil do Formador, Campos de Atuação Profissional do Licenciado em Música: O Anúncio de Espaços e Práticas Docentes.

A análise dos perfis dos formadores, egressos e dos campos de atuação profissional é relevante para se compreender como as propostas curriculares de 2002 e 2008 anunciam os espaços e as práticas dos docentes depois da formação na Licenciatura.

Com relação ao perfil dos profissionais egressos do Currículo de 2002, preconizava-se a formação de professores habilitados para a atuação na disciplina de Arte na Educação Básica na perspectiva do trabalho com a produção e a fruição artística, a pesquisa em arte, e a prática do ensino de Música articulada ao contexto cultural, político e social mais amplo.

Nota-se que a formação era abrangente na medida em que possibilitava aos egressos a capacidade de comunicar, interagir e construir o conhecimento artístico por meio de uma prática pedagógica reflexiva, nos diferentes espaços educacionais e sociais, não restrito ao campo da especificidade musical. Sob essa ótica a formação do professor era plural, interdisciplinar com propostas de ação na escola de forma articulada com o campo mais amplo da Arte. Não se indicava uma formação polivalente, mas a construção de um professor com posturas e práticas condizentes com a realidade na escola: ensinar música na disciplina de Arte de forma tangenciada e contextualizada com as demais linguagens artística.

Já a proposta de 2008 anuncia a preparação de um profissional habilitado para exercer a função do educador musical, atuando na Educação Básica na

disciplina de Arte. Nessa perspectiva forma-se o profissional habilitado para a docência em música em contextos formais e informais de ensino, em diferentes contextos socioculturais, onde ele é conhecedor crítico da história e da técnica no âmbito da Educação Musical.

Além disso, também se preconiza a formação do professor pesquisador, aquele que elabora conhecimentos pertinentes à área da educação musical, capaz de se comunicar, interagir e construir o conhecimento musical por meio de uma prática pedagógica crítica, reflexiva, problematizadora e transformadora, atuando com flexibilidade na perspectiva de modificação da realidade.

Dessa forma, o profissional é o possuidor de habilidades e de aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da Música.

Com relação ao perfil do formador da Licenciatura em Música em 2002 não houve uma descrição objetiva sobre as características almejadas, apenas foi anunciado ao longo da construção da proposta curricular que o professor deveria ser capaz de trabalhar de forma interdisciplinar entre os eixos de conhecimento.

Já em 2008 o perfil do formador se torna fundamental para o processo de consolidação da proposta curricular. Assim, além de cumprir as atribuições que lhe são devidas, o professor, dentro da Universidade deve,

Articular as disciplinas didático-pedagógicas das Licenciaturas com a área da Música e sua aplicação na Educação Básica, bem como em outros contextos de ensino formais e informais; Demonstrar conhecimento específico e didático-pedagógico da disciplina que ministra; Articular os conteúdos específicos e didático-pedagógicos das disciplinas; Manter coerência entre o que se estabelece como formação acadêmica e o perfil para o futuro educador musical delineado no projeto pedagógico; Demonstrar capacidade de reflexão e ação sobre diferentes práticas pedagógicas diante de cada conteúdo específico; Empenhar-se para a integração dos conteúdos das disciplinas que envolvem os eixos temáticos (UEPG, 2008, p. 21).

Nesse sentido, busca-se um profissional capaz de articular os conhecimentos específicos de cada disciplina do Currículo de forma articulada crítica e consciente. A capacidade de discussão e articulação entre os eixos é prioritária no processo de formação do professor uma vez que se busca formar o profissional com requisitos que primam pela articulação dos conhecimentos próprios da linguagem musical com a realidade da Educação Básica.

Sobre os campos de atuação profissional após o processo de formação na Licenciatura, a proposta curricular de 2002 indicava a atuação do egresso no âmbito

da docência em Arte na Educação Básica, da pesquisa em Arte, em áreas correlatas à Arte. Também apontava para atuação profissional ou “ainda, em situações onde o potencial criativo e as técnicas artísticas desenvolvidas possam ser aproveitados”, podendo também “participar de projetos desenvolvidos por instituições públicas e ou privadas” (UEPG, 2002, p. 07). Dessa forma preconizava-se uma formação do profissional abrangente que garantisse aos docentes atuar em Arte nos vários espaços onde as habilidades desenvolvidas durante no Curso pudessem ser otimizadas.

Em 2008, mantêm-se os mesmos espaços de atuação da proposta de 2002, mas, o Currículo especifica que o curso destina-se a formar o profissional para atuar na docência em Música. Aponta para a atuação de educadores musicais

em contextos formais (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Conservatórios e/ou escolas de música) e informais de ensino (igrejas, ONGs etc.) na sociedade” (UEPG, 2008, p. 20).

Conforme já explicitado, as propostas curriculares de 2002 e 2008 se diferenciam de forma significativa. Ambas apontam determinadas concepções de ensino de Arte/Música e de formação de professores que diferem em suas essências e em seus objetivos. As especificidades e diferenças supracitadas são resultado de um contexto mais amplo, que se reflete nas legislações e políticas para o ensino de Arte/Música.

Essas diferenças foram analisadas no âmbito do currículo prescrito, aquele e que carrega intenções, posturas, concepções de ensino que vão interferir diretamente no trabalho a ser realizado pelos professores e consequentemente na formação dos futuros docentes.

Mas aqui, além dos documentos curriculares prescritos, se torna fundamental compreender, à luz da percepção dos egressos, qual é a leitura que os mesmos fazem do seu processo de formação na Licenciatura em Música. Assim, partindo dessa percepção, é possível elencar como se articulam os pressupostos postos em sua formação e no seu processo de atuação na prática docente. Esses aspectos serão analisados no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM MÚSICA DA UEPG: A COMPREENSÃO DOS LICENCIANDOS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO E A ARTICULAÇÃO COM AS DEMANDAS DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Após a análise do processo de implantação dos Currículos 2002 e 2008 do Curso de Licenciatura em Música da UEPG, das concepções sobre formação de professor e ensino de Arte/Música já descritos e problematizados no capítulo anterior, se faz necessário compreender, sob a ótica dos Licenciados, como se deu o processo de formação em Música na perspectiva do Currículo 2002 e a articulação dessa formação com as demandas da prática profissional.

A análise da formação na Licenciatura e a articulação dos pressupostos da formação com as demandas da prática serão realizadas nesse trabalho na abrangência da proposta curricular de 2002 em virtude do número de formados pelo Currículo de 2008 ser reduzido.

O entendimento sobre aspectos da formação na Licenciatura em Música é fundamental para que se construa, na perspectiva do egresso, um diagnóstico sobre o processo de formação e articulação deste com as demandas da prática profissional. Partindo da análise dos Currículos dos cursos de graduação em Música da UEPG e da visão dos egressos do Curso formados pela proposta curricular de 2002 é possível compreender as contradições existentes no processo de formulação e implantação dos Currículos e as demandas da prática profissional dos Licenciados em Música.

Para isso foi aplicado aos egressos do Curso de Licenciatura em Música da UEPG formados na perspectiva curricular de 2002, um questionário contendo 30 questões fechadas e 2 abertas subdivididas em quatro seções⁶.

A primeira seção, com 10 questões fechadas, informa os dados gerais do entrevistado no que tange aos aspectos de formação anterior ao ingresso na Licenciatura em Música – formação no Ensino Médio, formação prévia em Curso Superior, ano de ingresso e término da Licenciatura, formação musical inicial. A segunda seção, com 5 questões fechadas, contempla os aspectos relacionados ao espaço e à prática profissional do egresso.

⁶ Ver o modelo do Questionário no APÊNDICE II.

A terceira seção reúne 12 questões fechadas e 2 abertas e abrange aspectos relativos a percepção do egresso sobre a formação na Licenciatura em Música. Ali foram contempladas questões relacionadas à formação do egresso com as demandas da prática, e referentes ao seu espaço de atuação, à articulação da Música com as demais áreas do saber artístico e à percepção da articulação da formação em Música com as demandas da prática docente em Arte/Música na escola. A quarta seção, com 3 questões, caracteriza o sexo, a idade e a residência dos egressos.

Os questionários foram disponibilizados aos egressos via e-mail, com o auxílio de um programa que integra o Google, o *Google Docs*, uma suíte de aplicativos com editor de textos, planilhas eletrônicas e ferramentas para a construção e edição de formulários. Uma dessas ferramentas, o *Google Forms*, auxilia na categorização imediata dos dados e possibilita um intenso controle sobre as informações recebidas.

As questões foram tabuladas com base em categorias que permitem a compreensão sobre os aspectos da formação priorizados na proposta curricular e a articulação da formação com as demandas da prática profissional do egresso da Licenciatura em Música.

Do universo de 51 formados no currículo de 2002, foi construída uma amostra de 29 egressos, o que resulta em resultados com uma margem de erro de 0,06% e um grau de confiabilidade de 99,4 %.

Neste capítulo, será feito um diagnóstico sobre o perfil do formado na Licenciatura em Música da UEPG, na proposta curricular elaborada em 2002. Serão realizadas também algumas considerações sobre a visão dos egressos do Currículo de 2002 sobre o processo de formação na Licenciatura em Música da UEPG. Partindo disso é possível elucidar as contradições existentes no processo de formulação e implantação do em questão, tendo como referência a totalidade das relações, articulando nessa totalidade a visão dos egressos do Curso sobre sua formação e as realidades em que atuam, problematizando a relação formação e prática profissional a partir da análise dos Currículos dos Cursos de Licenciatura em Música da UEPG.

É importante destacar que os dados empíricos abaixo problematizados se inserem numa totalidade mais ampla. Conforme Marx e Engels (1986), é necessário que se compreenda que a produção das ideias, da representação da consciência,

está diretamente conectada à atividade da vida material. A totalidade, nesse caso, é todo o processo que rege a formação dos licenciados em Música, e que reflete as mediações e transformações da realidade objetiva.

Nesse sentido, a totalidade social é um complexo de relações que se articulam no processo histórico. Ela não pretende dar conta de todo o entorno social ligado ao processo de formação na Licenciatura, nem às idiossincrasias dos campos de trabalho do licenciado, mas objetiva desvelar o maior número de relações que envolvem o objeto da pesquisa em questão.

Portanto, ao analisar os Currículos do Curso de Licenciatura em Música da UEPG sob a ótica do egresso, se torna fundamental estabelecer uma relação dialética com a estrutura da totalidade, compreendendo nesse processo as mediações existentes entre a estrutura e a totalidade.

Ao entender como se deu a construção do Curso de Licenciatura em Música e suas relações com o contexto mais amplo; ao articular os pressupostos de formação do professor para sua atuação na escola; e ao dialogar criticamente com as instâncias da formação e da prática escolar dos Licenciandos é possível compreender que as relações humanas não se dão de maneira uniforme, mas são determinadas por condições contraditórias e conflitantes.

Ao afirmar uma determinada formação e, conseqüentemente, um determinado currículo, a Licenciatura sustenta uma determinada postura, que possui em seu interior também um aspecto de negação tanto no âmbito social quanto institucional.

Sendo assim, a percepção dos egressos sobre os aspectos da formação adquirida na Licenciatura com seus rebatimentos na prática profissional se constrói partindo de múltiplas determinações. Se inserem, assim, no contexto da práxis social humana, partindo da análise de vários fenômenos, funcionando como intérpretes do real e como indicadoras de uma estratégia maior.

A seguir serão descritas e analisadas as informações obtidas através dos questionários para entender qual é a via de compreensão dos egressos sobre a sua formação para que, então, se analise a articulação da formação com a prática profissional, e em que medida a reformulação curricular realizada em 2008 atende aos questionamentos postos pelos egressos do currículo de 2002 sobre a formação e a prática profissional.

3.1 O PERFIL DO INTEGRANTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UEPG

Para que se compreenda o processo de formação do Licenciado em Música na UEPG e sua visão sobre a formação para a docência em Música e as relações com as demandas da prática profissional é necessário fazer um diagnóstico sobre o perfil do egresso, sua formação inicial, motivações para adentrar o Curso, sua ocupação profissional na época da entrevista.

3.1.1 Perfil dos Entrevistados

O primeiro tópico de análise elabora o perfil pessoal dos entrevistados. Aqui foram tabulados os dados de sexo, idade e residência dos egressos.

A primeira variável diz respeito à questão da distribuição de gênero dos formados. Dos 29 egressos, 16 são mulheres e 13 são homens, o que revela uma leve tendência de predomínio feminino (53,3%) em relação aos homens (43,3%), o que configura uma distribuição de gênero normal em um curso superior de Licenciatura.

Tabela 1
Formados em Música na UEPG 2006-2010
Distribuição etária

Faixa Etária (anos)	Nº de Indivíduos
20-25	2
26-30	13
31-35	6
36-40	6
41-45	2
46-50	-
TOTAL	29

A análise da Tabela 1 indica que a distribuição dos graduados possui uma tendência de concentração etária distribuída de maneira mais intensa entre os 26 a 30 anos (43,3%), seguida pelos de grupos 31 a 35 anos e 36 a 40 anos, com cerca de 20% das respostas em cada grupo. O grupo etário mais jovem, de 20 a 25 anos, é de cerca de 6,6% das respostas, e o grupo de 41-45 anos também tem 6,6% do total. Este quadro revela um perfil etário concentrado em faixas mais jovens, abaixo dos 40 anos, e a pouca incidência de formandos muito precoces e/ou de meia idade.

Em relação ao local de residência todos os entrevistados responderam residir em Ponta Grossa, mesmo depois de formados, indicador claro de endogenia espacial e da baixa abrangência regional do curso.

3.1.2. Formação de Ensino Médio e Superior

Os dados relativos à formação no Ensino Médio e Superior de Graduação e Pós Graduação dos formados são analisados na Tabela 2, abaixo.

Tabela 2
Formados em Música na UEPG 2006-2010
Formação Ensino Médio

Ensino Médio	
Modalidade de Conclusão	Concluintes
Curso Técnico	1
Ensino de Jovens e Adultos - EJA	3
Magistério	5
Ensino Médio Regular	20
TOTAL	29

A Tabela 2 revela a tendência de concentração da formação inicial do egresso no Ensino Médio Regular, com 66,6% dos entrevistados; seguida da formação no Magistério, bem abaixo numericamente, com 16,6% do total. Observa-se, também, que um percentual relativamente expressivo, 10% dos egressos entrevistados, concluíram o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos. Apenas um egresso, 3,4% do total, obteve a sua formação em Curso Técnico.

Essa distribuição mostra que os egressos obtiveram uma formação inicial centrada no Ensino Médio Regular. O preparo com direcionamento específico para docência, no Curso de Magistério, é bem inferior à opção pela formação geral. Este dado é um indicativo forte, porém não conclusivo, de que o processo de opção pela carreira docente na Licenciatura pode ser tardio na maioria dos casos, mas também pode indicar que há uma perspectiva de ingresso na Licenciatura com vistas ao aperfeiçoamento técnico musical e instrumental.

A Tabela 3, a seguir, apresenta a distribuição dos egressos por ano de conclusão do Ensino Médio.

Tabela 3
Formados em Música na UEPG 2006-2010
Ano de Conclusão do Ensino Médio

Ensino Médio	
Ano de Conclusão	Nº de Concluintes
Antes de 1985	1
1986-1990	4
1991-1995	1
1996-1999	6
2000-2006	17
TOTAL	29

A Tabela 3 mostra que, mesmo com 56,6% da amostra tendo concluído o Ensino Médio na década de 2000 (2000-2006), cerca da outra metade teve uma

conclusão há mais tempo, pois 23,3% concluíram o Ensino Médio na década de 1990, e 16,6% na década de 1980.

TABELA 4
Ano de Ingresso na Licenciatura em Música

Ano de Ingresso	Nº
2003	6
2004	9
2005	3
2006	2
2007	9
TOTAL	29

Os dados referentes ao ano do ingresso no Curso de Licenciatura em Música, postos na Tabela 4, acima, revelam que nas cinco entradas no Curso ofertadas entre 2003 e 2007, que já formaram seus alunos, a maior incidência se dá nos anos de 2004 e 2007 (31%), seguidos de 2003 (20%). Na entrada de 2005, ingressaram 10% e em 2006, 6,8% da amostra.

Tabela 5
Relação Ano de Conclusão do Ensino Médio
e Ano de Ingresso na Licenciatura em Música

Ano Conclusão Ensino Médio	2003	2004	2005	2006	2007	Total
Antes de 1985		1				1
1986-1990	1	1			2	4
1991-1995		1				1
1996-1999	2	2		1	2	7
2000-2006	3	4	3	1	5	16
Total	6	9	3	2	9	29

A análise cruzada dos anos de conclusão do Ensino Médio e o ingresso na Licenciatura em Música, posta na Tabela 5, revela que, dos integrantes da amostra que concluíram o Ensino Médio entre 2000 e 2006 (metade da amostra), há entradas na Licenciatura em Música em todos os anos de oferta, com maior incidência (17,2 do total da amostra e 55, 5% do subgrupo) no ano de 2007. O maior intervalo entre a conclusão do Ensino Médio e ingresso na Licenciatura é de 31 anos, enquanto que o menor intervalo é de 2 anos.

Tabela 6
Ano de Conclusão da Licenciatura em Música

Ano de Conclusão	Nº
2006	4
2007	9
2008	3
2009	3
2010	10
TOTAL	29

Com relação à conclusão da Licenciatura em Música, a Tabela 6 indica uma

tendência maior, dentro da amostra, de término do curso de Licenciatura nos anos de 2010, com 34,4%, e 2007, com 31% da população. Em 2006, 13,7% concluíram a Licenciatura. Os anos de menor incidência de concluintes são 2008 e 2009, com apenas 3 formados (10%) em cada ano.

Tabela 7
Ano de Ingresso e Ano de Conclusão da Licenciatura em Música

Ano de Ingresso Licenciatura	Ano de Conclusão Licenciatura					Total
	2006	2007	2008	2009	2010	
2003	4		1	1		6
2004		9				9
2005			2	1		3
2006				1	1	2
2007					9	9
Total	4	9	3	3	10	29

A análise cruzada dos anos de ingresso e conclusão da Licenciatura em Música, com dados da Tabela 7, aponta para uma ampla tendência de conclusão dentro do período regular mínimo do curso, entre os integrantes da população. Dos 29 formados, 25 (86,2%) concluíram o curso no período regular mínimo, 02 (6,8%) concluíram o curso em 05 anos, 01 (3,4%) concluiu o curso em 06 anos e 01 (3,4%) concluiu o curso em 07 anos, o que revela um índice considerado normal de desempenho pelos integrantes da amostra em comparação com a média de duração dos cursos de licenciatura da UEPG.

No que diz respeito à conclusão de Curso Superior anterior à Licenciatura em Música, os dados da Tabela 8, abaixo, apontam que 21 (72,4%) dos formados não concluíram outro curso de Graduação. Apenas 08 (27,5%) dos egressos pesquisados possuem outra graduação.

Tabela 8
Curso de Formação Superior anterior à Licenciatura em Música

Nome do Curso	TOTAL
Licenciatura em Ciências Biológicas	1
Ciências Contábeis	1
Engenharia Civil	1
Farmácia e Bioquímica	1
Licenciatura em História	1
Licenciatura em Letras - Português	1
Odontologia	1
Serviço Social	1
Não concluiu outro curso	21
TOTAL	29

Se forem considerados apenas os egressos integrantes da amostra com outro curso superior concluído e se distribuírem esses com cursos pelas grandes áreas de conhecimento acadêmico pode-se aferir entre os formados um total de 08

egressos (37,5% da amostra) que possuíam outra graduação. Há uma distribuição ampla entre as diversas áreas do conhecimento, 03 (6,8% da amostra e 37,5% dos alunos com graduação anterior) são de cursos ligados à área de Ciências Biológicas e da Saúde; 02 (6,8% da amostra e 25% dos alunos com graduação anterior), em Áreas de Ciências Humanas, Letras e Artes, 02 (6,8% da amostra e 25% dos alunos com graduação anterior) em Ciências Tecnológicas e 02 (6,8% da amostra e 25% dos alunos com graduação anterior), Ciências Sociais Aplicadas o que indica uma formação superior diversificada e não conexa, na ampla maioria dos casos com a de Licenciatura em Música.

Nos 03 casos (12,5% da amostra e 33% dos alunos com graduação anterior) de formados anteriormente em Licenciatura, 02 (6,8% da amostra e 25% dos alunos com graduação anterior) são da área de Ciências Humanas e 01 (3,4% da amostra e 12,5% dos alunos com graduação anterior) é formado na área de Ciências Biológicas e da Saúde.

Esta amplitude de áreas de formação superior anterior à Licenciatura em música, em cerca de 38% da amostra, que abrange praticamente todas os setores de conhecimento da Universidade é um primeiro indicador que aponta para o papel da Licenciatura em Música na formação profissional dos egressos. Este indicador deverá ser, posteriormente, articulado com as áreas de motivação para o ingresso no curso e de atuação profissional dos egressos, para que se perceba se a opção da Licenciatura em Música como segunda área de formação superior representa um redirecionamento de proposta profissional ou se a Licenciatura em Música é vista como um espaço de complemento técnico-teórico de uma formação musical paralela à atividade profissional desses egressos.

Com relação à conclusão de curso de Pós Graduação, com dados posos na Tabela 9, abaixo, evidencia-se que, dos 29 entrevistados, 16 (55%) concluíram Curso de Pós Graduação, enquanto 13 (44,8%) dos pesquisados ainda não concluíram ou não cursaram Pós Graduação.

Tabela 9
Curso de Pós Graduação

Curso de Pós Graduação - Modalidade	TOTAL
Especialização em Arte Educação	6
Especialização em Educação Especial	1
Especialização em Educação Especial Libras - Surdez	1
Especialização em Educação – Novos Paradigmas - Gestão escolar	1
Especialização em Meio Ambiente	1
Especialização em Metodologia do Ensino da Arte	1
Especialização em Metodologia do Ensino da Música	1
Especialização em Psicopedagogia	1
Mestrado em Comunicação e Educação	1
Mestrado em Educação	2
Não possui Pós Graduação	13
TOTAL	29

Dos formados que concluíram curso de Pós Graduação, 13 (44,8% da amostra e 81,2% dos egressos que possuem pós-graduação) realizaram cursos de Especialização e 03 (10,3% da amostra e 18,7% dos egressos que possuem pós-graduação) concluíram Curso de Mestrado.

Dentre os 14 alunos que cursaram Pós Graduação *Lato Sensu*, apenas 1 (3,4% dos que cursaram Especialização) se formou em Curso de Especialização fora da área pedagógica. Dos restantes, 03 (21,4% dos que cursaram Especialização) se formaram em cursos não ligados ao ensino de Arte ou de Música. Os outros 06 (42,8% dos que cursaram Especialização), se formaram em cursos de Especialização em ensino de Arte ou de Música. Os 03 egressos que concluíram o curso de Mestrado, o fizeram em educação ou área conexa.

Os dados revelam uma tendência clara de direcionamento da formação de Pós Graduação para a área de Educação e, dentro desta, para o campo do Ensino da Arte, ou áreas específicas do campo pedagógico, como Psicopedagogia, Libras e Educação Especial. Há apenas 01 ocorrência (3,4% da amostra e 0,6% dos alunos que concluíram Pós-Graduação) de egresso com curso de Especialização em Metodologia do Ensino de Música.

Estes dados revelam que, na construção das necessidades de aperfeiçoamento formal em Pós-Graduação há uma ênfase claramente voltada para os aspectos pedagógicos do ensino e para o Ensino de Arte, com baixíssima incidência de formação em Pós-Graduação para o campo específico da Música.

3.1.3. Formação Musical

O próximo conjunto de informação, tabulado na Tabela 10, diz respeito à formação musical dos egressos, no tocante à área de formação musical e o espaço

de aquisição dessa formação.

Tabela 10
Área de Formação Musical

Área de Formação Musical	TOTAL
Musica Vocal	2
Musica Instrumental	20
Teoria Musical	4
Composição	1
Regência	-
Outra	2
TOTAL	29

A Tabela 10 revela uma forte tendência, com a ocorrência de 68,9% da amostra, de formação musical dos formados no campo instrumental. As áreas ligadas à dimensões específicas da Teoria Musical, como Teoria Musical e Composição contêm 17,2% da população; e 6,8% da amostra tiveram formação em Música Vocal e 6,8% não apontaram uma área específica de formação em música.

Os dados expõem uma concentração maior da formação nos campos da Música Vocal e, principalmente, Instrumental, concentrando 75,8% da formação da amostra. Isso, aliado à baixa incidência de formação específica em Teoria Musical, Composição e Regência, com apenas 17,2%, indica um perfil de formação mais voltado à interpretação musical do que à compreensão e exercício teórico e de composição.

A ausência total de indivíduos com formação em Regência é um indicador bastante claro da afirmação acima. O perfil de intérprete de Música Vocal e Instrumental acentua o caráter técnico, tanto para o instrumento quanto para voz, da maioria absoluta dos indivíduos da amostra, colocando o preparo teórico em música, fundamental para a composição, arranjos e regência num plano bem abaixo, quantitativamente.

Este dado é relevante para se compreender as idiossincrasias que norteiam a visão dos egressos sobre a sua formação, muito mais aplicada à voz e ao instrumento do que às dimensões de Teoria Musical, de composição, arranjo e regência, onde a excelência teórica é muito mais importante do que o domínio técnico do instrumento e da voz.

Tabela 11

Espaço de Aquisição da Formação Musical

Espaço da Formação Musical	TOTAL
Autodidata	2
Escolas ou Academias de Música	9
Conservatório	7
Aulas Particulares	9
Outro	2
TOTAL	29

A formação musical dos egressos da amostra em relação aos seus espaços de construção e aprendizado musical, presente na Tabela 11, acima, revela uma distribuição diversificada desses espaços, com uma incidência maior para as Escolas ou Academias de Música e Aulas Particulares, com 31% das ocorrências. 24% dos egressos tiveram formação em Conservatórios. Há uma menor incidência, de apenas 2 casos, de aprendizado autodidata (6,8%); e também 2 ocorrências (6,8%) de formação fora do campo específico do ensino da Música, com o aprendizado feito na igreja.

Este perfil de espaços de formação reforça a tese da preferência dos indivíduos da amostra pela formação em técnica instrumental, pois, na maioria, embora contenham elementos básicos de Teoria Musical, as Escolas, Academias e professores particulares de Música possuem uma ênfase voltada ao aprendizado de execução instrumental ou vocal, e a Teoria Musical, básica, se constitui como elemento de apoio a esse aprendizado.

O percentual dos alunos formados em Conservatório, onde a ênfase em Teoria Musical é maior, mas ainda assim, articulada à formação técnica em instrumento e/ou voz, é claramente menor, e os dois casos de formação autodidata, não permitem a construção de um paradigma de análise eficaz. É de se notar, nos campos de formação musical da amostra a completa ausência de casos de formação musical em espaços pedagógicos formais como o Ensino Básico, regular ou supletivo, lacuna que mostra a necessidade de um olhar mais atento sobre a natureza da prática do professor de Música/Artes no ensino formal e coloca indagações sérias sobre o papel da formação instrumental, e teórico-musical, como centro da formação do professor de Música para o Ensino Básico.

3.1.4. Atuação Profissional

Quanto aos dados referentes à atuação profissional dos egressos, as respostas apontam que, dos 29 entrevistados, 28 atuam profissionalmente, ou seja,

96% do total dos entrevistados estão inseridos no mercado de trabalho.

Tabela 12
Atuação Profissional

Atuação profissional	TOTAL
Professor	11
Professor/ Maestro	1
Professor de Musicalização	2
Professor de Artes	4
Professor de Piano	1
Professor de Musicalização Infantil	1
Técnico Administrativo	1
Professor de Música	1
Gestor Escolar	1
Funcionário Público	1
Professor de Ensino Superior	1
Músico Militar	1
Logística	1
Polícia Militar	1
Não trabalha	1
TOTAL	29

A Tabela 12, acima, mostra uma distribuição da área de atuação profissional fortemente concentrada no campo do ensino, com a ocorrência de 21 (72,4% da amostra) ocorrências de egressos que trabalham nesta área.

Destes, 03 (10,3%, da amostra e 14,2% dos que trabalham na área de ensino) trabalham com ensino de Arte, e 06 (20,6%, da amostra e 28,5% dos que trabalham na área de ensino) atuam como professores de Música em diferentes modalidades. Além destes, apenas 01 (3,4% da amostra) trabalha com Música fora do campo do ensino e 05 (17,2% da amostra) trabalham em área não conexa ao campo da educação ou da música. Há a ocorrência de 01 egresso (3,4%) que não está trabalhando.

Estes dados se articulam aos dados da Tabela 11, acima, evidenciando que, embora a formação musical básica tenha sido mais técnico-instrumental e/ou vocal do que teórico-musical ou pedagógico-didática, complementada, é claro, pelas dimensões didático pedagógicas mínimas presentes na Licenciatura em Música, um percentual bastante expressivo, dos indivíduos trabalha no ensino de Arte/Música, Musicalização e Instrumento. Mas, paradoxalmente, apenas um indivíduo é instrumentista profissional, quantidade menor do que os 5 indivíduos que não trabalham em áreas ligadas à música ou a um único caso na amostra de indivíduo fora do mercado de trabalho.

Tabela 13
Local de Atuação Profissional⁷

Local de Atuação Profissional	TOTAL
Estado	15
UEPG	3
Conservatório	4
CAIC – UEPG	1
Prefeitura de Ponta Grossa	2
Escola de Música	1
Correio	1
Exército	1
Polícia Militar do Paraná	1
BrFoods	1
Escola Particular	5
Não trabalha	1
TOTAL	35

Em relação ao local de trabalho dos egressos, a Tabela 13 acima demonstra que 27 dos integrantes da amostra trabalham no setor público e 07 trabalham no setor privado. Dos egressos que trabalham no setor público, Federal, Estadual ou Municipal, 25 desenvolvem atividades ligadas à área de ensino. Dos trabalhadores no setor privado, 06 atuam na área de ensino e/ou música. Os dados demonstram uma atuação profissional fortemente ligada à área de ensino, correlata à formação de Licenciatura em Música.

A pesquisa também aponta que dos 29 graduados em Música da amostra, 28, ou seja, 96% do total, trabalha ou já trabalhou profissionalmente com Música, especialmente na área de ensino.

Tabela 14
Local de Atuação Profissional em Música

Local de Atuação Profissional em Música	TOTAL
Ensino de Música na Educação Básica	18
Escolas ou Academias de Música	3
Ensino de Música no Conservatório	3
Ensino de Música na Universidade	2
Instrumentista/Cantor	1
Regência	1
Não trabalha ou não trabalhou com Música	1
TOTAL	29

Na Tabela 14 estão contidos os principais locais de atuação profissional com Música dos egressos. A maior incidência (62%) está no ensino de Música na Educação Básica, seguida pela atuação em Conservatório (10%), Escolas e Academias de Música (10%); e, em menor escala, atuação com ensino na Universidade (6,8%) instrumentista/cantor (3,4%), e regência (3,4%). Apenas 01

⁷ A soma dos locais de trabalho excede a da amostra, pela ocorrência de egressos que trabalham em mais de um local.

(3,4%) integrante da amostra não trabalha ou trabalhou com música.

Esses dados indicam que dentre os formados na Licenciatura a maioria atua no âmbito da Educação Básica no Ensino de Arte e em menor grau nas Escolas de Música e Conservatórios. Esse aspecto se torna relevante para compreender como o egresso avalia o processo de formação na Universidade e a articulação entre os pressupostos da formação e a prática profissional.

3.2. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA LICENCIATURA EM MÚSICA DA UEPG NA PROPOSTA CURRICULAR 2002: A PERCEPÇÃO DO EGRESSO.

Após a construção do perfil dos integrantes da Licenciatura em Música e a verificação da formação prévia e o reconhecimento dos campos nos quais os egressos atuam já diagnosticados na seção anterior, impõe-se, agora, a análise da percepção dos egressos sobre o processo da formação e a articulação dos formados com a prática profissional.

A seguir são problematizadas as informações coletadas nos questionários, a fim de perceber quais são as contradições existentes entre o processo de formação adquirido na Licenciatura e a prática profissional.

3.2.1. Percepções da Formação Acadêmica

As visões dos egressos integrantes da amostra sobre diversos aspectos do curso de graduação de Licenciatura em Música da UEPG prescrito na proposta curricular de 2002 são fundamentais para a visão dialética das relações de determinação, tensão e conflito entre os diferentes espaços e dinâmicas curriculares da formação e as imposições e idiossincrasias da prática profissional dos egressos. Esses dados são relevantes e necessários para compreender a percepção dos mesmos sobre o processo de formação em Música e a articulação dessa formação, em seus diversos espaços que a compõem, com a prática profissional.

Tabela 15

Motivações para Cursar Licenciatura em Música	
Motivações pra Cursar Lic. Em Música	TOTAL
Aperfeiçoamento Musical	11
Preparo para a Docência em Música	14
Cursar uma Universidade	2
Desenvolver o talento musical	1
Não sei	0
Outro	1
TOTAL	29

No tocante à motivação posta pelos egressos para cursar a Licenciatura em Música, os dados da Tabela 15 mostram que há uma nítida polarização entre a necessidade de preparo para a docência em música (48,1%) e aperfeiçoamento musical (37,9%). Outras opções, menos representativas, dizem respeito ao status de cursar uma faculdade e ao desenvolvimento de talento musical.

A polarização detectada é importante para se compreender como os egressos avaliam a formação adquirida durante o Curso. Se a motivação para o egresso na Licenciatura é o preparo para a docência, a avaliação estará relacionada prioritariamente aos aspectos didático-pedagógicos articulados à formação técnico-musical adquirida no curso. Se, ao contrário, for o aperfeiçoamento musical a motivação principal, a avaliação será realizada prioritariamente tendo como horizonte pressupostos de caráter técnico-musical, sem ênfases maiores à questão do ensino.

Mesmo que haja a polarização das motivações do egresso entre o preparo para a docência e o aperfeiçoamento musical, esses aspectos não podem ser excludentes, haja vista que a proposta curricular de 2002 afirmava que o curso se destinava a formar o professor de música, com conhecimento técnico para atuar na Educação Básica ou onde se fizesse necessária a sua atuação.

Porém essa formação, muito mais que técnico-musical, deveria articular os aspectos pedagógicos e musicais com o campo mais amplo da Arte. O diálogo entre os campos da Arte, pedagógico e técnico-musical proporcionaria o conhecimento da Arte em sua totalidade, a capacidade de fruição artística e o desenvolvimento da música como expressão particular do campo da Arte, para contribuir com o processo de humanização, pois a Arte, como um todo “proporciona condições para que o homem conviva e divida modos de ver, apreender, compreender e sentir o mundo presente e também o futuro, por projeções criadoras que a arte permite enquanto forma de domínio da natureza”. (PEIXOTO, 2001, p. 253).

A polarização das motivações para o ingresso na Licenciatura posta na Tabela 15 é compreendida ao analisar a Tabela 16.

Tabela 16
Clareza quanto à natureza do Curso – Formação de Professores em Música

Clareza quanto à natureza do Curso	TOTAL
Possuía plena clareza	13
Possuía clareza relativa	9
A natureza do curso não estava definida	6
Não possuía clareza	1
TOTAL	29

Os dados da Tabela 16 mostram que 13 egressos (44,8%) possuía plena clareza quanto ao caráter de Licenciatura do curso quando de sua entrada. A outra metade se dividia entre os que possuíam uma clareza relativa (31%) e aqueles para os quais a natureza do curso não estava definida quando do ingresso (20,6%).

Estes dados revelam que, na verdade, um curso de Licenciatura em Arte, ou em Música, não deixa claro, pela designação, a não ser para aqueles que estão envolvidos em sua gestão e processo, a efetiva dimensão de formação docente do curso, pois mais da metade dos indivíduos da amostra (55,2%) tinha dúvidas, em maior ou menor grau sobre a natureza do curso de Licenciatura, dado que comprova a polarização posta nos dados de motivação para o ingresso no Curso postos na Tabela 15.

Isto indica uma relativa confusão quanto às formas, possibilidades e ênfases das diferentes formas de propostas de curso superior. As diferenças entre a natureza de cursos de Bacharelado, aqui indicando um curso de formação técnico-teórica instrumental, vocal, de composição, arranjo ou regência, e de Licenciatura, curso voltado à formação de professores de Música no ensino formal e em espaços alternativos de musicalização, reflete a evidente polarização das motivações e da clareza (ou falta de) sobre a natureza e as ênfases do Curso de Licenciatura em Arte/Música.

Esta falta de clareza revela indícios claros de influência na apreciação dos egressos sobre a as dimensões teórico-musicais da sua formação na Licenciatura, conforme posto na Tabela 17 abaixo.

Tabela 17

Formação quanto às dimensões teórico musicais

Formação	
Dimensões Teórico Musicais	TOTAL
Excelente	4
Boa	12
Regular	10
Insuficiente	3
Péssima	0
TOTAL	29

Assim, em relação às dimensões e conteúdos teórico-musicais presentes na formação na Licenciatura em Música, novamente pode se constatar uma relativa polarização. Enquanto existe um bloco com 13,7% dos egressos que avaliam ter recebido uma formação teórico-musical de excelência e 41,3% que consideraram a formação boa, há outro bloco, com 34,4% dos formados que consideraram a

formação teórico-musical regular e 10% que a julgaram insuficiente. Porém nenhum dos egressos a julgou péssima. Estes dados possuem lógica intrínseca e articulação com os dados de motivação para ingressar no curso postos na Tabela 15 e a clareza quanto à natureza do curso de Licenciatura, postos na Tabela 16, ambos polarizados.

Esta polarização presente nos últimos indicadores analisados começa a se desfazer quando se trata da apreciação da qualidade da formação recebida nas disciplinas com conteúdos didáticos-pedagógicos do Curso de Licenciatura, expressos na Tabela 18, abaixo.

Tabela 18	
Formação quanto às dimensões didático-pedagógicas	
Formação Didático Pedagógica	TOTAL
Excelente	3
Boa	15
Regular	10
Insuficiente	1
Péssima	-
TOTAL	29

O quadro de apreciação dos egressos quanto às dimensões didático-pedagógicas rompe a tendência à polarização posta até aqui. Na Tabela 18, 62% dos formados consideraram a formação didático pedagógica excelente ou boa. Por outro lado, 37,8% a consideraram a formação didático-pedagógica regular ou insuficiente. Nenhum dos egressos a julgou péssima.

Estes dados analisados em conjunto com os dados de formação musical antes do da Licenciatura, motivações para ingresso e clareza quanto à natureza do Curso, mostram pelo alto índice aprovação dos conteúdos didáticos pedagógicos (62% de ótimo e bom), que estes vieram suprir uma carência na formação dos acadêmicos, e que, por isso são valorizados por estes. Mas está presente o alerta de que 37.8% dos egressos tiveram uma posição crítica, mais ou menos branda em relação a esta formação.

A partir destes dados de apreciação de conteúdos da formação, passam a ser analisados os dados de qualidade da formação fornecida pelo curso e sua articulação interdisciplinar, dentro e fora do campo da Arte.

Tabela 19
Preparo para Docência em Academias/Escolas
de Música/e Projetos Musicais

Preparo para a Docência		
Academias	Escolas de Música e Projetos Musicais	TOTAL
Excelente		1
Boa		14
Regular		6
Insuficiente		8
Péssima		0
TOTAL		29

No que diz respeito ao preparo recebido no curso de Licenciatura em Música para a atuação em Academias, Escolas de Música e Projetos Musicais, ou seja, para a ação docente fora da escolarização regular, posta na Tabela 17, os dados revelam a polarização já expressa nas Tabelas 15 e 16. Dos entrevistados, 51,7% consideraram o preparo excelente ou bom; enquanto que 48,3% o consideraram regular ou insuficiente. Porém nenhum dos egressos o julgou péssimo.

Estes dados se articulam de maneira bastante clara com os espaços de formação musical dos egressos antes da Licenciatura, postos na Tabela 11, acima. Embora houvesse espaço para tal, nenhum dos indivíduos da amostra justificou sua apreciação.

Tabela 20
Avaliação da articulação
entre Ensino, Pesquisa e Extensão

Articulação entre		
Ensino, Pesquisa e Extensão		TOTAL
Excelente		1
Boa		13
Regular		9
Insuficiente		5
Péssima		1
TOTAL		29

No que tange à articulação entre ensino, pesquisa e extensão efetuada ao longo da graduação, posta na Tabela 20, novamente a polarização das respostas se coloca, com uma nova variável. Enquanto 48,3% dos indivíduos da amostra consideraram a articulação entre ensino, pesquisa e extensão como excelente ou boa, um total de 51,7% a consideraram regular, insuficiente ou, pela primeira vez constando nas respostas, péssima.

Note-se que estes dados traduzem a demanda, já detectada, por um aperfeiçoamento maior e mais integrado nas diversas áreas de ação da Universidade: ensino, pesquisa e extensão, que deveriam ter peso similar no processo de formação dos licenciados.

Esta constatação de um relativo desequilíbrio entre campos de formação se coloca, também, na análise dos dados sobre a articulação entre as dimensões teórico-musicais e pedagógicas com a prática da ação docente profissional dos formados, postos na Tabela 21 abaixo.

Tabela 21
Articulação das Dimensões Teórico-Musicais e Pedagógicas
com a Prática profissional do Licenciado

Articulação – Dimensões Teórico Musicais e Pedagógicas e a Prática Profissional	TOTAL
Houve Plena articulação	1
Houve articulação significativa	5
Houve articulação mediana	19
Houve pouca articulação	4
Não houve articulação	-
TOTAL	29

Apenas um indivíduo da amostra viu excelência nesse processo, embora nenhum tenha visto uma total ausência de articulação. Apenas 20,9% dos formados consideraram que houve uma articulação plena ou significativa, mas 79,3% dos indivíduos da amostra a consideraram mediana, ou fraca. Não houve nenhuma resposta considerando a articulação dos conteúdos com a prática docente profissional inexistente.

Estes dados provocam a reflexão sobre a adequação dos conteúdos curriculares, tanto estritos de formação musical e teórica, quanto específicos do campo didático-pedagógico às demandas profissionais dos egressos em seus campos de atuação docente profissional, e se constitui num elemento precioso a se articular com outros dados da pesquisa na avaliação sobre a pertinência do currículo formador do professor de Arte/Música na Licenciatura com as demandas específicas das áreas no Ensino Básico, e a natureza das determinações postas na construção do currículo da Licenciatura.

Tabela 22
Integração da Música com demais expressões artísticas
(Artes Visuais, Música, Dança e Teatro) na formação em Música

Integração da Música com demais expressões da Arte na formação do Licenciado em Música	TOTAL
Houve plena articulação	4
Houve articulação significativa	10
Houve articulação mediana	7
Houve pouca articulação	8
Não houve articulação	-
TOTAL	29

Os dados acima possuem uma dimensão ainda mais relevante quanto se observa a avaliação dos egressos em relação à articulação da Música com as

demais expressões artísticas em seu processo de formação na Licenciatura, postos na Tabela 22 acima. Novamente as avaliações dos formados se polarizam. Um total de 48,2% dos entrevistados considera que houve uma plena ou significativa articulação da Música com as demais expressões artísticas em sua formação na Licenciatura, enquanto que um grupo um pouco maior, 51,8% considera que houve uma articulação mediana ou que houve pouca articulação. Mas nenhum indivíduo da amostra considerou que não houve articulação entre a Música e as demais formas de expressão artística no curso de Licenciatura.

No que respeito à Licenciatura em Música enquanto espaço de integração com a sociedade e a cultura musical em Ponta Grossa, cerca de 67% dos egressos postos na amostra afirmam que o curso contribuiu para essa articulação, enquanto 33% consideram que o curso não contribuiu para tal integração. Já no que tange ao conhecimento do Projeto Pedagógico de Curso pelos egressos, há um equilíbrio entre os egressos que tiveram contato (50%) e os que não tiveram contato (50%) com o Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura em Música da UEPG.

Sobre o conhecimento da legislação específica sobre o Ensino de Música na Educação Básica, 21 dos entrevistados (88%) afirmam ter recebido informações sobre a mesma, enquanto que 03 egressos (8%) afirmam não ter recebido informações sobre as Leis que regulamentam o Ensino de Música nas escolas.

O último tópico do instrumento de pesquisa posto aos egressos diz respeito aos comentários pessoais sobre o processo de formação na Licenciatura em Música, julgados relevantes por cada egresso contido na amostra que será problematizado na próxima seção.

3.2.2. O Currículo de 2002 e a Formação do Licenciado: Um indicador de práticas

Dentro da terceira seção do questionário estão as duas questões abertas que abrangem a opinião dos egressos sobre a necessidade da integração da Música com as demais áreas do saber artístico, e a posição pessoal dos licenciados sobre os diversos aspectos relacionados à sua formação.

No tocante à necessidade da integração da Música com as demais expressões artísticas as respostas dos egressos podem ser categorizadas em três dimensões. A primeira se articula pela necessidade da música estar ligada ao campo mais amplo da Arte. A segunda aponta para a articulação devido à necessidade escolar. A terceira dimensão diz respeito a opiniões difusas e não

conclusivas sobre a necessidade de articulação com as demais áreas do saber artístico.

A primeira dimensão pode ser agrupada em três vertentes. A primeira e mais expressiva na amostra aponta para o fato de que a Música não se encontra isolada do processo da produção artística como um todo. Isto se evidencia na opinião do egresso, quando este anuncia que no processo de construção da Arte na história todas as linguagens estão intrinsecamente ligadas entre si e articuladas com o contexto mais amplo. As linguagens artísticas não se construíram de forma isolada nos contextos históricos. Dessa forma é necessário o tangenciamento entre as diversas áreas do saber artístico. Para os egressos

[...] a música faz parte de um campo mais amplo, que é o campo da Arte. Então é necessária a articulação.

[...] a música faz parte de um campo e não pode isolar-se das demais áreas artísticas.

[...] é necessário conhecer o contexto geral da arte.

Assim ao se trabalhar com o conhecimento da Arte não se pode desconectar a música como se ela fosse construída isoladamente. A música faz parte e dialoga e com as demais áreas dos saber artístico e da sociedade mais ampla. No processo de formação na Licenciatura, os egressos consideram fundamental que as linguagens se articulem e dialoguem. Essa primeira vertente aponta a clareza do egresso no entendimento que a música, apesar de ter saberes específicos não se exclui do contexto mais amplo da Arte.

A segunda vertente, evidenciada pelos formados, aponta para a necessidade da integração da música com as demais expressões artísticas por considerar que a especificidade não pode ser excludente do fenômeno artístico em si. Há entre todas as linguagens uma identidade, que é a expressão e a construção do artístico e, como estão interligadas, possuem um mesmo propósito que é a expressão de sentimentos.

[...] necessária para melhor definir o conceito de Arte do licenciado, e também para a atuação na escola, no sentido de articular os conhecimentos musicais com outras áreas artísticas, mesmo que o fio condutor de toda a aula seja a música.

Pelo fato de a música estar envolvida nas demais expressões artísticas. Música e qualquer outra área artística, caminham juntas.

[...] as linguagens estão interligadas e ambas possuem, no meu ponto de vista, um mesmo propósito: expressar sentimentos, ideias etc.

Já a terceira vertente apontada pelos egressos afirma a necessidade de integração da música com as demais expressões artísticas por compreender que a Licenciatura em Música forma o professor de música para atuar na disciplina de Arte. Assim, a formação do professor deve partir de sua familiarização com o saber e o fazer artístico e cultural, em suas dimensões mais amplas e não restritas à Música, para posteriormente articular e construir a sua formação dentro da especificidade do conhecimento musical. Os egressos afirmam não apoiar a prática polivalente, mas defendem uma formação mais ampla do professor de Música.

Para que o trabalho seja corretamente contextualizado num panorama do ensino das artes.

[...] a música perpassa as expressões artísticas e devido à demanda do campo profissional do licenciado que deve ministrar a disciplina de Arte.

[...] os alunos devem conhecer todos os eixos artísticos. Não apoio a polivalência, mas defendo que os alunos não devem aprender isoladamente a música.

No que tange à segunda dimensão, que aponta para a integração da música com as demais áreas do saber artístico devido à necessidade escolar, as opiniões dos egressos podem também ser articuladas em três eixos.

O primeiro eixo diz respeito às expectativas das escolas, tanto públicas quanto particulares. No espaço da prática os egressos apontam que a ação do professor ainda se dá de forma polivalente em sua ação docente na escola. A escola, representada pelos gestores escolares, possui expectativas polivalentes quanto à atuação do professor de Arte.

Além disso, mencionam enfaticamente que os currículos e materiais didáticos utilizados pelas escolas, principalmente as particulares, contemplam conteúdos das quatro áreas principais do saber artístico (Música, Artes Visuais, Dança e Teatro). Assim os egressos sentem necessidade de tangenciar conteúdos das demais linguagens da Arte com a área de sua especificidade, que é a música e, nesse caso, uma formação mais abrangente preencheria essa necessidade imposta pelo campo de trabalho.

[...] pois na escola o governo e a própria equipe pedagógica acabam exigindo esses conhecimentos.

[...] devido à demanda de professores para atuar na disciplina de Artes.

[...] por mais que o professor seja especialista em música, se vê obrigado pelo sistema a passar o conceito geral das artes para os alunos, e não a sua especialidade.

[...] particularmente o ensino deveria ser desenvolvido a partir da formação profissional. Teoricamente é assim, mas, nas escolas estaduais e principalmente particulares de ensino, pedem para refletir as quatro.

[...] o currículo sugere que se trabalhe com todas as expressões artísticas e muitas escolas exigem o trabalho integrado.

O segundo eixo anuncia um viés pragmático da articulação com as demais áreas do saber artístico. A necessidade se impõe por que as demais linguagens da arte são utilizadas em sala de aula. Nesse caso se espera uma formação mais polivalente e tecnicista que dê conta das necessidades impostas pela prática.

[...] usará em sala de aula.

[...] porque na escola essa será nossa função vivenciar todas as áreas.

[...] o conhecimento de outras áreas acaba sendo exigido em sala.

[...] o professor necessita abordar os diferentes tópicos (Dança, Teatro, e Artes Visuais) em seu trabalho com ensino básico em escolas públicas.

[...] Eu tive, e fiquei satisfeita. Pois atuo como professora de Arte no estado, e foi válido para mim, devido as diretrizes do curso da educação básica do estado.

Já o terceiro eixo coloca que a integração da música com as demais áreas do saber artístico se faz necessária por que dentro da necessidade da escola o professor de Arte deve ter um conhecimento amplo que permita primeiramente o exercício docente em Arte. Sem o conhecimento mais abrangente, a música seria trabalhada de maneira fragmentada e estanque, não dialogando com o contexto mais amplo da Arte.

[...] considero necessária pois a arte se completa em suas dimensões, assim, quanto mais conhecimento você possuir, maior a capacidade como artista e professor.

Considero que a compreensão da arte e suas várias linguagens é necessária para maior embasamento e contextualização da música.

A última dimensão sobre a necessidade da integração da música com as demais expressões artísticas foi articulada em torno de opiniões difusas e não conclusivas. Nessa dimensão os egressos afirmam que as diretrizes curriculares anunciam uma prática de integração da música com as demais áreas do saber artístico, e que talvez fosse necessária a integração na formação do licenciando. Não obstante, colocam que a discussão dessa integração é ampla e demanda uma análise mais conjuntural, apontando com ressalvas para a necessidade da integração da Música com as demais expressões artísticas.

Com relação à última questão colocada aos formados, relativa à sua posição pessoal sobre os diversos aspectos relacionados à sua formação na Licenciatura, os egressos evidenciaram uma série de colocações, e estas foram analisadas em dois grandes blocos, um contendo as apreciações positivas e outro com as críticas formuladas sobre os aspectos da articulação de sua formação com as demandas da prática profissional.

No tocante aos aspectos positivos da formação na Licenciatura as respostas dos egressos estão divididas em dois grupos: a integração dos pressupostos específicos da Música com as demais linguagens da Arte; e a articulação do Curso com as demanda da prática profissional na disciplina de Arte na escola de Ensino Básico.

Na análise das colocações dos egressos sobre o seu processo de avaliação do Curso, o primeiro e mais expressivo grupo aponta como ponto positivo na formação na Licenciatura a integração da Música com as demais áreas do saber artístico.

Essas questões já foram antes evidenciadas, mas a articulação da Música com a Arte e suas linguagens é reiterada nas respostas dos egressos. Estes apontam a integração da Música com as demais áreas do saber artístico como fundamental para a formação do professor de Arte/Música e como um ponto forte no processo de sua formação na Licenciatura em Música no Currículo de 2002.

[...] gostei da integração com outras áreas artísticas, pois para o trabalho em escolas tem sido relevante o conhecimento que foi adquirido.

[...] o currículo integrava as outras áreas artística de maneira a tornar os licenciandos aptos a discuti-las com o mínimo de propriedade.

[...] o curso teve articulação com outras áreas. Isso será muito importante na prática profissional.

[...] houve um pleno processo de formação e articulação com as demais áreas da arte.

[...] fato relevante foi no primeiro ano do curso termos conhecimentos básicos de outras áreas artísticas.

[...] Levando em consideração o modelo das políticas públicas reais/atuais para a Disciplina de Arte na Educação Básica do Brasil - em especial a C.H e currículo, acredito ser necessária a articulação (porém, cuidando em que sentido/intensidade e perspectiva serão essas abordagens/articulações). Todavia acredito que futuramente com a possibilidade da ampliação da Educação em Tempo Integral, poderá ser repensado um novo formato para atender melhor as especificidades que cada área exige. Embora, reconheça e respeite que existem ideias diferentes em relação ao meu posicionamento. Ainda nesse sentido reitero que essas discussões

necessitam serem melhores analisadas e refletidas em seus respectivos contextos.

É importante destacar que nenhum egresso assume um discurso de prática polivalente, mas de necessidade de contextualizar a música dentro de um contexto mais amplo. Na perspectiva de formação, o curso buscou além de diálogo com o campo mais amplo da arte, através de experiências estéticas fora de sua linguagem específica, possibilitar a aquisição de conhecimentos da teoria e prática educacionais da área artística, de modo que se exercitasse o desenvolvimento da sensibilidade artística, exercendo a docência com compromisso, competência e criatividade.

Essa questão foi avaliada pelos egressos como fundamental para o seu processo de formação. Nesse contexto, Subtil ([s/i]) aponta que o professor de educação musical deve buscar integrar conhecimentos em sua prática cotidiana na escola de modo a promover experiências estéticas enriquecedoras e humanizadoras. Nesse contexto, a formação na Licenciatura forneceu subsídios para o diálogo e a integração com as demais áreas do saber artístico. Essa questão foi avaliada como ponto forte e positivo da formação.

O segundo núcleo de avaliação dos egressos diz respeito à articulação do Curso com as demandas da prática profissional na escola de Ensino Básico. As colocações apontam para o fato que a formação do curso de Licenciatura em Música da UEPG dialogou significativamente com a prática profissional, sendo um espaço de integração entre os pressupostos técnicos musicais, aperfeiçoados durante a formação, e os didáticos pedagógicos, adquiridos processualmente no curso.

Essa formação complexa, adquirida na Licenciatura, segundo os egressos, dá conta da instrumentalização para atuar na realidade das escolas de Ensino Básico, atendendo às demandas de atuação do professor na disciplina de Arte.

Posso dizer que minhas experiências na Universidade, com relação aos estágios, didáticas foram bem aproveitadas. O curso me mostrou muitos caminhos, claro que nem todos davam certo, mas era uma possibilidade. Hoje depois de 4 anos trabalhando consigo compreender melhor esse processo.

Essa consideração dos egressos pode ser articulada com o currículo prescrito do Curso. Em sua perspectiva curricular, o curso apontava que a prática seria oferecida desde a primeira série e desenvolvida ao longo do Curso, e isso constituía-se em espaço privilegiado para a unidade entre teoria e prática, pela inserção do aluno na realidade educacional, artística e cultural, desenvolvendo

projetos de intervenção com a articulação dos demais conhecimentos, num trabalho interdisciplinar.

Assim a prática funcionaria como reconstrução de ações pedagógicas, de um conhecimento que existe e que pode ser transformado, mediatizada por uma intervenção intencional e refletida que, articulada à pesquisa, viabilizando um conhecimento contextualizado, reflexivo e crítico, solidamente construído.

Muito embora os egressos avaliem a articulação da formação com a prática do ensino de Arte de forma significativamente positiva, como ponto forte em sua formação docente, há que se ter claro que o ensino de Música na atualidade tem vivenciado um momento de incertezas e desafios, principalmente pelas contradições existentes entre a formação preconizada na Licenciatura em Música e as demandas da prática no Ensino Básico.

Nesse contexto, a avaliação positiva dos alunos sobre a articulação da música com as outras expressões artísticas em sua formação pode estar relacionada com as demandas da escola em exige que o professor de música também trabalhe conteúdos de arte fora da sua especificidade de formação musical. Como a proposta curricular visava construir uma construção mais abrangente do fenômeno artístico, o egresso pode ter avaliado positivamente essa articulação em virtude das exigências de sua atuação profissional na escola.

Muito embora esses núcleos sejam os mais relevantes no relato feito pelos egressos, há outras posturas que apontam que a Licenciatura proporcionou, em suas muitas dimensões, um avanço profissional e pessoal, aperfeiçoando o conhecimento musical adquirido antes da Licenciatura, e apontando caminhos e possibilidades de atuação na prática profissional. Constata-se, ainda, o significado positivo dos estágios e das disciplinas didáticos pedagógicas, e afirma-se a validade da formação como um todo e a sua suficiência para a atuação docente no ensino de Arte na escola de Ensino Básico.

Essa questão está presente, de forma explícita, no documento que orienta os currículos de 2002, “o curso deve propiciar vivências e situações para permitir que os alunos desenvolvam saberes básicos e novas habilidades que sejam significativas e ampliadoras da sensibilidade, para desenvolver uma prática significativa” (UEPG, 2002, p. 7).

O Curso foi construído com objetivo de em princípio suprir as demandas reais da escola em relação ao ensino de Arte, aprofundar as discussões sobre a

prática da música na escola e em sociedade e, ao mesmo tempo, integrar aspectos da práxis artística no contexto de atuação do curso, contribuindo para a formação integral do licenciado.

Já no tocante aos aspectos críticos da formação na Licenciatura, as considerações dos egressos são plurais e diversificadas, não podendo ser elencadas em categorias definidas e objetivas. O primeiro aspecto crítico diz respeito à própria concepção da formação na Licenciatura. Aponta-se que a perspectiva do Curso era polivalente, com ênfase no diálogo com as demais áreas do saber artístico, mas não atendia às demandas legais para o ensino de música na escola, postas na LDB 9.394/96 e na Lei 11769/08. Para o egresso “parece que o curso mais preparou para a atuação na disciplina de Artes, numa perspectiva polivalente, o que diante da Lei 9.394/96 é incoerente. Para o ensino específico da música no espaço escolar pouco se deu ênfase”.

A crítica mais contundente aos aspectos da formação na Licenciatura se consolida na pouca ênfase ao ensino de Música, referente às dimensões tanto teóricas, quanto técnicas e práticas, que reúnem os conteúdos relativos à regência, musicalização, teoria musical, e também conteúdos pertinentes às metodologias específicas para o ensino da Música. É dito que os conhecimentos adquiridos são “obsoletos” e “ultrapassados”, sem foco de planejamento objetivo, principalmente pela falta de preparo dos docentes para trabalhar com conteúdos musicais específicos.

Durante a minha formação, houve pouco estudo de conteúdos relacionados à prática de musicalização, regência coral, harmonia e contraponto, que são significativos na minha área de atuação profissional.

[...] acho que nós tivemos muita base para licenciarmos arte nas escolas, tendo como base principal a música. no entanto, se fosse focado desde o início a licenciatura em Música, eu me sentiria melhor preparada para seguir os estudos na área, a cabeí me focando mais na educação e na disciplina de Arte.

[...] no ponto de vista teórico e técnico musical o curso deixou muito a desejar.

[...] o curso deveria focar mais na didática musical para os discentes, abrindo fronteiras de ideias a ser aplicada na atuação profissional.

Senti falta de mais discussões em metodologias do ensino da música e a prática de pesquisa foi praticamente inexistente. Alguns professores tinham concepções equivocadas sobre Arte na educação básica e traziam conceitos já obsoletos para a área.

[...] a falta de professores preparados foi um problema durante todo o curso.

Não havia muitas articulações entre as disciplinas, aspecto essencial para a contextualização e assimilação plenas dos conteúdos.

Os egressos apontam que, para a atuação profissional fora do Ensino Básico, há uma grande lacuna na formação. Além disso, indicam que o Curso não explicitou aspectos fundamentais da didática musical para atuação no ensino de Música em Academias, Escolas de Música e Conservatórios, não considerando a formação de educadores musicais em espaços fora do ensino formal escolar.

Outra crítica relevante diz respeito às questões do preparo específico para o ensino de Música. Os egressos afirmam ter recebido uma formação didático-pedagógica incipiente e generalista, sem a necessária articulação com os conteúdos específicos de Música. A prática artística foi priorizada, em detrimento da formação teórico-técnica musical.

Assim, afirmam a ausência de conteúdos referentes à prática musical no trabalho docente em sala de aula na Licenciatura. Mencionam, também, a falta de infraestrutura e condições materiais para o funcionamento mínimo do Curso, que contava com espaços físicos inapropriados e falta de instrumentos musicais que auxiliassem o desenvolvimento de práticas musicais para a sala de aula e toda uma gama de recursos de apoio.

Na formação pedagógica e didática poderia ter sido melhor, bem como poderia ter havido incentivo maior para o desenvolvimento de pesquisas e incentivo para a continuidade dos estudos através de pós-graduações.

Foram feitas muitas práticas de estudo musical, porém sinto que perdemos a oportunidade de estudar mais práticas de ensino musical para os alunos.

Faltou mais prática musical em relação à prática em sala de aula.

Entre estas falhas podemos citar a falta de professores efetivos o que causou certo desconforto no início dos quatro anos. Este efeito fez com que as matérias que eram ministradas por professores com contratos temporários, cujos iniciavam após alguns meses após o início do ano letivo. Este fato foi o mais prejudicial que encontrei no decorrer do curso.

Referem-se, também, às lacunas referentes à prática de pesquisa em educação musical, com a ausência de professores preparados para orientar na prática específica de pesquisa em Música e/ou ensino de Música. Além disso, outra questão posta diz respeito à deficiência do Teste de Habilidade Específica (THE), necessário para o ingresso na Licenciatura. Afirma-se que a qualidade do curso está diretamente articulada aos conhecimentos musicais adquiridos anteriormente à Licenciatura. É proposta a necessidade de um processo seletivo mais rigoroso, para garantir que os conhecimentos sejam significativos, e aplicados com eficiência no

processo de educação musical, pela própria deficiência estrutural do Curso em suas dimensões de formação técnico-musical.

3.3. OS CURRÍCULOS DE 2002 E 2008: AVANÇOS E RETROCESSOS

As informações problematizadas durante este capítulo, especificamente na seção anterior, informaram a percepção do egresso sobre os aspectos de sua formação e articulação com a prática profissional. Esses dados são fundamentais para que se compreenda numa perspectiva dialética como as relações de determinação, tensão e conflitos se apresentam no processo de construção e avaliação de uma proposta curricular, nesse caso os currículos do curso da Licenciatura em Música da UEPG.

Dentro da perspectiva dialética, a análise não se limita a um conjunto de categorias e conceitos. É um movimento dinâmico, com a exigência necessária de uma concepção de mundo que desvele as “leis” que estruturam o problema investigado, buscando novas formas de apreensão da realidade socialmente construída.

No processo de compreensão da construção das propostas curriculares da Licenciatura em Música da UEPG estão presentes aspectos da totalidade mais ampla. Essa totalidade se articula nos determinantes presentes na formulação dos currículos. A elaboração das propostas curriculares não está imune ao contexto mais amplo de sua formulação, mas é social e historicamente determinada pelas condições de formulações e pelas concepções de arte de um contexto maior, expressa práticas educativas e aponta resultados determinados. “Se o currículo, evidentemente, é algo que se constrói, seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser indiferentes ao contexto nos quais se configuram” (SACRISTÁN, 2000, p. 21). Assim, na elaboração de uma proposta curricular, se torna fundamental estabelecer uma relação dialética com a estrutura da totalidade.

Partindo dos aspectos relativos à totalidade mais ampla, que anuncia concepções e práticas, a Proposta Curricular de 2002 foi elaborada no bojo das discussões sobre qual formação e qual currículo deveria ser aplicado nas Licenciaturas após a promulgação da LDB 9.396/96.

Priorizou-se, então, uma formação que contribuísse para a familiarização do saber cultural, buscando desenvolver uma formação que garantisse ao professor o diálogo com as diferentes manifestações da Arte e que pudesse sensibiliza-lo e

humaniza-lo. Dessa forma a Proposta Curricular de 2002 contemplava as diferentes necessidades educativas nos vários campos de atuação do licenciado, as complexidades e os desafios da prática pedagógica concreta, em cada linguagem artística.

Partia-se do pressuposto de uma sólida formação cultural, que transcendesse o próprio objeto de conhecimento de sua especificidade, nesse caso a Música. A formação do professor se propunha abrangente, na medida em que dialogava com todo o campo da arte e com a sociedade na qual a arte se produzia e reconhecia, proporcionando aos educandos a democratização do saber e o desenvolvimento da práxis artística.

Essa questão se colocou como fundante na construção da proposta de 2002. Ela não deixava de lado a especificidade do conhecimento musical, mas buscava uma formação abrangente que proporcionasse ao Licenciado um contato com os diferentes aspectos da Arte. Nesse contexto a Arte, da qual a Música é uma expressão particular, contribuiria para que, numa sociedade regida pelo capital, passasse de objeto de consumo para objeto de fruição e elemento de humanização.

Nessa ótica, a formação abrangente, de caráter multidisciplinar, contribuiria para restabelecer os sentidos humanos, humanizar os sentidos do homem visando recriar a sensibilidade humana para além da alienação posta na lógica do consumo e da mercadoria, pois na sociedade capitalista, segundo Peixoto (2001), a função da Arte é ser um meio de identificação do indivíduo com a humanidade que proporciona condições para que o homem conviva e compartilhe modos de ver, apreender, compreender e sentir o mundo presente.

Nesse sentido a Arte cumpriria a sua função: humanizar os sentidos humanos embrutecidos pela lógica do capital. Nessa perspectiva, a música estaria posta dentro do campo mais amplo da Arte.

Posteriormente, em 2008, o Curso de Licenciatura em Música da UEPG passou por um processo de mudança curricular. As discussões sobre a especificidade da Música e sua separação com as demais linguagens do campo da Arte estavam articuladas na totalidade histórica social e cultural do período. As principais discussões primavam pela negação histórica da polivalência e a afirmação da especificidade na formação dos professores Música na graduação.

Articularam-se, também nessa totalidade, as discussões e os estudos produzidos pela ABEM, que defendiam uma formação musical sólida, que

possibilitasse ao licenciando o desenvolvimento cultural e artístico como um todo, dando ênfase, porém, na ampliação de conhecimentos específicos inerentes à atividade profissional que lhe é atribuída: ser professor de Música. Não se nega a formação abrangente do docente, mas há uma clara especificação da Música em relação às demais linguagens do campo da Arte.

Podem-se considerar também, na totalidade mais ampla do período da reformulação curricular, que as mudanças legais se instituíram de forma mais sistematizada pela garantia do ensino de Música nas escolas de Ensino Básico. Assim, a necessidade de preparar professores especialistas em Música para atuarem nos contextos pedagógicos musicais escolares se colocava de forma imperativa.

Inserido nessa totalidade o Currículo de 2008 propõe a formação de professores dando maior ênfase nos aspectos teóricos e didático-pedagógicos da Música, com vistas a capacitar o aluno para o ensino de Música na escola e a fortalecer o campo específico da música nas instituições escolares.

Assim, as diferenças entre os dois currículos se definem de forma evidente: o Currículo de 2002 primava pela formação do professor de Arte/Música, e o Currículo de 2008, pela formação do professor de Música.

Através da análise dos currículos prescritos da Licenciatura em Música da UEPG é possível afirmar que os mesmos possuem diferenças significativas. Essas diferenças se articulam na totalidade das relações e nos determinantes presentes na formulação dos currículos revelando que a elaboração dos Currículos não está imune ao contexto mais amplo de sua formulação.

Por apresentarem de forma contraditória, os currículos da Licenciatura em Música, foram mediados pela compreensão dos egressos sobre a sua formação e a articulação com a prática. Essa mediação busca compreender os fenômenos, para auxiliar na forma de apreensão o real, tornando-se ferramenta de apoio para a transformação social de práticas já existentes e legitimadas. A partir dessa mediação busca-se o exercício da práxis, da crítica e do conhecimento crítico para encaminhar para uma prática que transforme a realidade.

Partindo dessa compreensão, é fundamental estabelecer o contraponto entre os currículos evidenciado na concepção de formação do professor. Esse contraponto se torna importante para estabelecer em que medida a reformulação

curricular da Licenciatura em Música da UEPG apresentou avanços e retrocessos para o processo de formação de professores.

A compreensão dos avanços e retrocessos é analisada pela percepção do egresso sobre a articulação da formação e prática profissional. Os avanços e retrocessos são diagnosticados pela compreensão referente à concepção de formação de professor posta nos dois currículos.

A concepção de formação de professores no Currículo de 2002 partiu de uma linha de formação generalista, de conhecimento do campo mais amplo da Arte para posteriormente aprofundar e dialogar com os pressupostos específicos da Música. Isto se tornava fundamental no processo de formação do licenciando. Nessa ótica o licenciando deveria primeiramente compreender o campo da Arte para que posteriormente articulasse a especificidade dos conhecimentos musicais dentro do campo artístico. Essa questão se tornava central para que na prática escolar o licenciado trabalhasse a Música de forma tangenciada com as demais expressões artísticas, porém sem incorrer na polivalência.

Já o Currículo de 2008 aponta para a formação de professor de caráter específico. Prima pela formação do professor de música na escola, mesmo que dentro da disciplina de Arte. Os aspectos da formação abrangem conteúdos específicos musicais, como teoria musical, práticas instrumentais, metodologia de ensino de música e pesquisa em música e educação musical. Nessa perspectiva a formação anuncia práticas profissionais específicas para o ensino da música, sem interface de diálogo com o campo mais amplo da Arte para não incorrer na polivalência.

Partindo do contraponto da concepção de formação de professor contraditória presente nos Currículos de 2002 e 2008, pode-se estabelecer alguns avanços no processo da formação de professores de Música da UEPG.

Os egressos mediados pelas demandas da prática profissional apontaram as deficiências na formação dentro do Currículo de 2002. Essas deficiências foram postas claramente na pouca ênfase aos conteúdos específicos da Música. Nesse aspecto as críticas foram contundentes nos aspectos à formação polivalente, não atendendo às demandas legais para o ensino de música e reafirmadas na pouca ênfase ao ensino de Música, referente às dimensões tanto teóricas, quanto técnicas e práticas, que reúnem os conteúdos relativos à regência, musicalização, teoria musical, e também conteúdos pertinentes às metodologias específicas para o ensino

da Música. Porém se levar em conta os dados referentes à qualidade dos conteúdos musicais a avaliação é polarizada, entre excelente, boa e regular formação sendo que poucos egressos a julgaram insuficientes.

Partindo das deficiências apontadas pelos egressos na sua formação sob o Currículo de 2002, houve avanços na reformulação curricular de 2008: a ênfase no aperfeiçoamento teórico musical, e também do didático pedagógico com uma gama de disciplinas diversificadas e direcionadas teoria musical e à educação a educação musical; a disciplinarização das práticas musicais priorizando o ensino de diferentes instrumentos além do instrumento de formação do licenciando – teclado, violão, flauta doce e prática coral, a especificação da pesquisa aliada à Música e à educação musical, e as práticas pedagógicas desde a 1ª série do Curso.

Há que se ter claro que o Currículo de 2002 também contemplava aspectos específicos, porém os articulava de forma interdisciplinar e difusa entre os eixos específicos comuns aos Cursos de Licenciatura em Música e Licenciatura em Artes Visuais. Essa questão pode ter contribuído significativamente para uma ênfase menor nos conteúdos técnicos musicais, haja vista que os egressos apontam que o Currículo de 2002 não possuía foco de planejamento objetivo, principalmente pela falta de preparo dos docentes para trabalhar com conteúdos musicais técnico-teóricos específicos.

No referente à formação específica e técnica a proposta de 2008 avançou. O Currículo se articula em torno da formação musical do licenciado e do educador musical para atuar nas escolas de ensino básico. Tem por justificativa principal a necessidade da formação do professor dentro da especificidade do conhecimento musical, “daqueles que ensinam música no contexto escolar por ele se apresentar de modo diversificado [...] não adequado pelo ideal defendido pela área de Educação Musical: o professor com formação específica em cursos de Licenciatura na área” (UEPG, 2008, p. 06).

Porém, apesar dos avanços significativos, o Currículo de 2008 também teve retrocessos, postos principalmente na negação da formação ampla do professor de Música, articulada no diálogo intrínseco entre as diferentes expressões da Arte e no intercâmbio com o Curso de Licenciatura em Arte Visuais.

O retrocesso é apontado pelos egressos, ao avaliar positivamente a formação ampla, com conteúdos das diferentes áreas do campo da Arte, aspecto ignorado pelo Currículo de 2008. Os formados defendem a integração dos

pressupostos específicos da Música com as demais linguagens da Arte, e afirmam que o diálogo com o campo mais amplo da Arte promove uma intensa articulação do curso de formação com as demandas da prática profissional da disciplina de Arte na escola de Ensino Básico.

Muito embora os egressos avaliem o Currículo 2002 pela abordagem interdisciplinar nos eixos comuns entre as Licenciaturas, o Curso visava, também, além do tangenciamento com as demais áreas do saber artístico, articular os saberes específicos da área artística com as diferentes áreas de conhecimento complementares à Arte; e desenvolver um trabalho coletivo, na busca da construção de novas alternativas pedagógicas, permitindo a articulação orgânica de conteúdos com as diferentes áreas do conhecimento.

Partindo dos apontamentos sobre os avanços e retrocessos no processo de reformulação curricular de Licenciatura, é possível afirmar que o Currículo de 2008 respondeu parcialmente às limitações do Currículo de 2002 levantadas pelos egressos, mas a reformulação curricular ainda não atende de forma plena às demandas da prática profissional dos professores depois de formados, principalmente porque a prática escolar ainda se articula de forma plural entre as diferentes áreas da Arte.

Embora se defenda na atualidade o conhecimento musical específico, as demandas da prática profissional na escola são plurais e dinâmicas. Exige-se uma ação do professor que seja articulada com o campo mais amplo da Arte. Não se pode negar todo o conhecimento artístico, histórico e socialmente produzido, como se a Música fosse imune às determinações e mudanças históricas da Arte.

Numa sociedade regida pela lógica de mercado, onde as relações humanas são desumanizadoras, é fundamental que a escola proporcione aos alunos condições de se construir enquanto ser humano. A Arte faz parte da totalidade de conhecimento que, se trabalhado na escola, pode proporcionar aos seres humanos a possibilidade de perceber e compreender o mundo, transformar a sua realidade e proporcionar ao homem a sua humanização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa buscou-se elucidar as relações existentes entre formação, currículo e prática docente, dentro do contexto de construção do Currículo da Licenciatura em Música da UEPG em 2002 e sua posterior reformulação em 2008, processo importante para a construção da formação dos professores de Música que estão atuando na prática.

Os objetivos centrais da investigação foram: 1) analisar o processo de construção dos Currículos do Curso de Licenciatura em Música da UEPG em 2002 e 2008; 2) problematizar a relação entre formação e prática profissional a partir da análise dos Currículos prescritos do curso de graduação em Música; 3) compreender sob a ótica do egresso, a articulação do Currículo do Curso de Licenciatura em Música da UEPG de 2002 com as demandas da prática profissional; 4) articular, através do contraponto entre os Currículos, a visão dos egressos sobre o seu processo de formação na Licenciatura com as demandas impostas pela prática profissional.

Os Currículos da Licenciatura em Música da UEPG foram concebidos em diálogo com a totalidade histórica na qual estavam sendo gestados, sendo resultantes de discussões do campo da Arte e da Música, articulando-se às questões legais que orientavam os Cursos de Formação de Professores de Arte para a Educação Básica. Inseridos na totalidade do período, os Currículos informam diferentes concepções de formação de professor.

Na formulação dos Currículos analisados e articulados dentro da totalidade histórica, foram diagnosticadas algumas semelhanças que ao mesmo tempo evidenciam aspectos de contradição. Na contradição, os contrários se articulam no processo de formação do professor de Música, possuindo algo em comum, mas também exprimindo tanto diferenças, quanto identidades, interpenetrando-se e se constituindo numa relação dialética.

Essa questão se estabelece principalmente na construção da concepção de professor de Música. As contradições são evidentes principalmente porque a prática escolar do ensino de Arte ainda se configura de forma plural e sem foco específico no conhecimento artístico. Os cursos de Licenciatura buscam a formação específica do professor, mas, a prática, se confirma, na perspectiva do egresso, enquanto

polivalente. Além disso, como a Licenciatura forma profissionais para a atuação na escola, os aspectos inerentes à prática são fundamentais para estabelecer pontes entre a formação e a prática. Então fica a questão: Qual formação? Qual Currículo?

É evidente que apesar das determinações legais que orientam o ensino de Arte/Música na escola e dos movimentos pela retomada dos conteúdos específicos a escola é herdeira da concepção polivalente de Arte. Dessa forma é importante buscar a especificidade, mas, sem perder de vista a constituição da arte enquanto campo de conhecimento e suas relações intrínsecas o processo de humanização dos sentidos.

A concepção de formação de professor dos Currículos de 2002 e 2008 da Licenciatura em Música da UEPG, apresentam elementos diferenciados. Enquanto o primeiro Currículo, em 2002, buscava uma formação mais abrangente do professor de Música com articulações através diversas áreas do conhecimento, do campo da Arte e também com os Cursos de Licenciatura em Artes Visuais, o segundo, de 2008, busca a formação dentro da especificidade do conhecimento musical, com o exercício de práticas e conteúdos que encaminham para a formação do professor específico de Música.

Apregoa-se, no Currículo de 2008, a formação dissociada das demais linguagens artísticas com vistas ao fortalecimento da Música enquanto área de conhecimento específico. Busca-se, dessa forma, a superação da ideia da polivalência em Artes, ainda presente nos dias atuais na prática e nas demandas da escola.

A diferenciação das propostas encaminhou para diferentes perfis de professores. Enquanto o Currículo de 2002 garantiu a formação do profissional da Arte, o de 2008, propõe a formação do educador musical habilitado para a atuação no ensino de Música com saberes destinados a uma ação docente, específica e técnico-musical.

Na análise e problematização dos dados da pesquisa, a mediação tornou-se fundamental para a compreensão dos fenômenos, auxiliando na maneira de conceber o real, e se tornando instrumento de apoio para a transformação social de práticas já existentes e legitimadas.

Pela categoria da mediação foi possível, através da articulação da formação na Licenciatura com a prática profissional do licenciado, levar em consideração, não

só o geral, mas também o particular posto nas demandas da prática. Nesse contexto, a avaliação do egresso foi importante, pois fez a mediação necessária para se compreender e repensar caminhos para a formação de professores de Arte/Música.

Através da percepção dos egressos sobre a sua formação no Currículo de 2002, e a articulação desta com as demandas da prática docente no Ensino Básico, a pesquisa apontou que a formação adquirida na Licenciatura foi válida, pois indicou caminhos e possibilidade de atuação na escola. Possibilitou, também, a aquisição de conhecimentos amplos da área da Arte e auxiliou no exercício de entendimento da Música como parte integrante de um campo mais amplo, e que ela não se encontra isolada do processo da produção artística como um todo.

Segundo os egressos o ponto forte da formação é a construção de uma formação dialógica com o campo da Arte, até porque a demanda da escola aponta para o exercício do ensino da Arte, em suas principais expressões, e não somente de Música. Essa questão não aponta para um discurso de prática polivalente, mas para a necessidade de contextualizar e inserir a Música dentro do campo mais amplo da Arte.

Porém, os resultados da pesquisa também apontaram as deficiências postas no processo de formação do Licenciado pelo Currículo de 2002. Essas deficiências se colocam, principalmente, na pouca ênfase aos conteúdos específicos da Música. As críticas foram contundentes nos aspectos referentes à não priorização de conteúdos que aprofundam a formação nas dimensões tanto teóricas, quanto técnicas e práticas, especificamente da Música, como aqueles relativos à regência, musicalização, teoria musical, e também conteúdos pertinentes a metodologias específicas para o ensino da Música.

Partindo da análise dos Currículos prescritos da Licenciatura em Música da UEPG, 2002 e 2008, da percepção dos egressos sobre o seu processo de formação na Licenciatura na perspectiva curricular de 2002 e suas relações com as demandas da prática profissional, foi possível estabelecer alguns avanços e retrocessos no processo de reformulação curricular de 2008.

Os avanços conquistados pelo Currículo de 2008 se deram pela ênfase no aperfeiçoamento teórico-musical e didático-pedagógico, com disciplinas diversificadas e direcionadas à teoria musical e à educação musical; na

disciplinarização das práticas musicais, priorizando o ensino de diferentes instrumentos, além do instrumento de formação do licenciando – teclado, violão, flauta doce e prática coral; com a especificação da pesquisa aliada à Música e à educação musical; e com as práticas pedagógicas desde a 1ª série do Curso.

Os retrocessos, ou, no mínimo, falta de avanços significativos, diz respeito ao abandono do diálogo com conteúdos relativos às outras áreas da Arte, pois “a arte é simultaneamente uma atividade humana e uma esfera de conhecimento, de modo que a inter-relação entre habilitação ou formação profissional e área de conhecimento, no caso da arte, é intrínseca” (UEPG, 2002, p. 3), e é fundamental para a construção de práticas docentes.

O diálogo com as demais áreas do saber artístico foi avaliado pelos egressos como ponte forte na formação dos professores de Música, porém esse aspecto interdisciplinar do campo mais amplo da Arte foi ignorado pelo Currículo de 2008. Na avaliação dos egressos o Currículo de 2002 foi válido, mas não foi consolidado de maneira a instrumentalizar para a prática do ensino de Música, mas apenas para, de forma genérica, o ensino de Arte.

Assim, a pesquisa demonstra que as idiossincrasias da formação anterior e durante a Licenciatura em Música levaram os indivíduos a posições polarizadas quanto à eficácia e adequação do Currículo de 2002. Porém permitiu perceber os avanços, e retrocessos postos no Currículo de 2008, no sentido de potencializar a formação dos acadêmicos da Licenciatura em Música da UEPG, em relação à sua adequação ao aparato legal que rege sua formação e também em relação às demandas e exigências de sua atuação profissional no Ensino Básico.

A compreensão da formação dos professores de Música, postas nos Currículos da Licenciatura em Música da UEPG, aponta algumas considerações sobre qual formação e qual currículo deve ser contemplado nos cursos de formação de professores de Música.

A formação do professor deve contribuir para a humanização dos sentidos. Muito embora se defenda na atualidade o conhecimento específico musical, as demandas da prática profissional na escola são plurais e dinâmicas. Exige-se, apesar da legislação, uma prática do professor de Arte que seja articulada com o campo mais amplo da Arte e suas expressões.

Assim a formação do professor de Arte/Música deve contemplar as

diferentes necessidades educativas nos vários campos de atuação, de forma que a formação transcenda o próprio objeto de conhecimento de sua especificidade no campo da Arte. Nessa perspectiva, a formação do professor de Música deve ser abrangente, na medida em que dialoga com o campo da Arte e com a sociedade na qual a Arte está inserida e é produzida, proporcionando aos educandos a democratização do saber artístico e o desenvolvimento da práxis artística.

Não se pode negar todo o conhecimento artístico histórico e socialmente produzido, como se a Música fosse imune às determinações e mudanças históricas da Arte. Numa sociedade regida pela lógica de mercado, onde as relações humanas são desumanizantes, é fundamental que a escola proporcione aos alunos condições de se construir enquanto ser humano. E é essa a função do professor de Arte/Música dos cursos de Licenciatura em Música e Artes Visuais.

REFERÊNCIAS

ARGAN, G.. FAGIOLLO, M.. **Guia de História da Arte**. Lisboa: Estampa, 1984.

ARROYO, M. A formação do educador no Brasil: contemporaneidade e pluralidade cultural. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 64-69, 1991.

_____. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 29-34, mar. 2004.

BEINEKE, V. **O conhecimento prático do professor de música**: três estudos de caso. 2000. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

_____. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 6, p. 87-96, 2001.

BELLOCHIO, C. R. A formação profissional do educador musical: Algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, 17-24, mar. 2003.

BRASIL. **Lei 4.024/61**. Fixa as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>, acesso em 13/06/2011.

_____. **Lei 5.692/71**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, 11/08/71. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm, acesso em 17/06/11.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE 540/77. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes previstos no art. 7 da Lei 5.692/71. Brasília, 1977. In: AZEVEDO, G. V. F. **Do Ensino de 1º grau. Legislação e Pareceres**. Brasília: MEC; Departamento de Documento e Divulgação, 1979.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. **Educação Artística: Leis e Pareceres**. Brasília, MEC, 1982. Incluindo Resolução CFE 23/73.

_____. **Lei 9.394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm, acesso 11/05/2011.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 195/2003.** Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Música, Dança, Teatro e Design. Brasília: MEC/CNE, 2003.

Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195_03.pdf, acesso em 11/06/2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 2/2004.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília: MEC/CNE, 2004.

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>, acesso em 11/05/2011.

_____. **Lei nº 11.769/08.** 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 de música na educação básica: promulgada em 18 de agosto de 2008.

Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm, acesso em 15/03/2011.

CABRAL, B. A. V. A relação bacharelado-licenciatura e a natureza da prática pedagógica em artes. **Seminário sobre o ensino de Artes e Design no Brasil.** Salvador: 1997.

CERESER, C. M. I. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, 27-36, set, 2004.

CANCLINI, N. G. **A Socialização da Arte teoria e prática na América Latina.** Tradução de Maria H. R. da Cunha e Maria C. Q. M. Pinto. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

CHEPTULIN, A. **A Dialética materialista: Categorias e leis da Dialética.** São Paulo: Alfa-Ômega, 2004.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** 6. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

DEL BEN, L. **Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso. 2001.** Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

FIGUEIREDO, S. L. F de. Educação musical e realidade social: uma experiência na comunidade cafuza de José Boiteux – Santa Catarina. In: **Simpósio Paranaense de Educação Musical, 6.; Encontro Regional Sul da ABEM, 1., 1997**, Londrina. Anais... Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 1997. p. 85-95.

_____. **O ensino de música na educação brasileira: um breve panorama a partir da legislação educacional.** Florianópolis:, Universidade Estadual de Santa Catarina, 2009, mimeo.

FISCHER, E. **A necessidade da Arte**. 9. ed. Trad. Leandro Konder. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FONTEIRADA, M. T. **De tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: UNESP, 2008.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 69-90.

FUCCI AMATO, R. C. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. In: **Opus** (Belo Horizonte. Online), v. 12, p. 144-165, 2006.

FUKS, R. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

HENTSCHKE, L; OLIVEIRA, A. A Educação Musical no Brasil. In: HENTSCHKE, L. (org.) **Educação musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: UFRGS, 2000, p. 47-64.

HENTSCHKE, L. O 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. 79-89.

_____. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: **Encontro Anual da ABEM**, 10., 2001, Uberlândia. Anais... Porto Alegre: ABEM, 2001. p. 67-74.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KRUM, A. M. R., PEREIRA, M. P. S. **Currículos de Arte: uma análise do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná e dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Monografia (Licenciatura). Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, Ponta Grossa, 2007.

MARX. K. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Livro 1. Vol 1. 13 ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1989.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____; ENGELS, F. **Sobre literatura e Arte**. São Paulo: Global, 1979.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Global, 1986.

PEIXOTO, M. I. H.. **Relações Arte, Artista e grande público: a prática estético-educativa numa obra aberta**. Tese de doutorado apresentada em 2001.

PEIXOTO, M. I. H.. **Arte e grande público: a distância a ser extinta**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. – (Coleção polêmicas do nosso tempo).

PEIXOTO, M. I. H.; SUBTIL, M. J. D.; TROJAN, R. Arte, Formação Estética e Educação. [s/i]. Digitado.

PENNA, M. O papel da arte na educação básica. In: PEREGRINO, Y. R. (coord.). **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: CCHLA /UFPB, 1995. v. 1, p. 17-22.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.10, p. 19-28, mar, 2004.

_____. **Música(s) e seu Ensino**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. In: PENNA, M. **Música(s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008b.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de formação: unidade teoria e prática?** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

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

QUEIROZ, L. R.; MARINHO, V. M. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 13, 83-92 set, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHEFFLER, I. Alternativas Metodológicas para Licenciaturas em arte: relato de uma experiência. **Olhar do professor**, Ponta Grossa, v.8, n.001, 69-78, 2005.

SILVA, M. R. da. **Currículo e Competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, T. T da. **Documentos e Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, J. Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura. **Seminário sobre o ensino de Artes e Design no Brasil**. Salvador, 1997. p. 13-20.

SOUZA, J. M. A. F. **A dimensão política do currículo**. Universidade da Madeira 2002. Disponível em: http://www3.uma.pt/jesusousa/DocumentosCCPCCDoutoramentoBrasil_ficheiros/7Adimensaopoliticaodocurriculo.pdf, acesso em 20/10/2011

SUBTIL, M. J. D. Licenciatura em Música: a construção de uma proposta curricular. In: **Encontro Anual da ABEM**, 13. Rio de Janeiro, 2004. Anais... Rio de Janeiro: ABEM, 2001. p. 786-793.

_____. Reflexão sobre as políticas para o ensino de Artes e práticas musicais nas escolas a partir das concepções sobre música e mídia de professores que atuam na educação básica. **Revista Olhar de Professor**. Ponta Grossa/PR, v.1, nº 11, p. 183-195, 2008.

_____. Uma contribuição ao estudo da educação musical nas políticas públicas brasileiras: educação artística, expressão e polivalência na Lei 5.692/71. **Anais...** Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 2009a, p 1231-1237.

_____. Educação e Arte: dilemas da prática que a História pode explicar. **Revista Práxis Educativa**. Ponta Grossa/PR, v.4, nº 2, p. 185-194, jul-dez 2009b.

_____. **Encaminhamentos teórico-metodológicos para o ensino de música: análise de formulações em diferentes momentos históricos**. Ponta Grossa, 2010, mimeo.

_____. Reflexões sobre o ensino de Arte: Recortes históricos sobre políticas e concepções. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n 41, p. 241-254, mar, 2011.

_____. Reflexões sobre a formação de professores: expectativas e pré-formação de licenciandos em Música e Artes Visuais. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 20, n.40, set, dez, 2011. Disponível em http://www.ufpel.edu.br/caduc/edicoes_ant.htm. Acesso em 10/11/2012.

_____. A Lei 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v.12, n. 3, p. 125-151, set/dez, 2012.

_____. Reflexões sobre o ensino de Arte: Recortes históricos sobre políticas e concepções. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n 41, p. 241-254, mar, 2011.

TOURINHO, C. Estruturando currículos saudáveis. In: **Encontro Anual da ABEM**, 1, Rio de Janeiro, 1992. Anais... Rio de Janeiro: ABEM, 1992. p. 41-46.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Setor de Ciências Humanas Letras e Artes. Departamento de Artes. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em Música**. Ponta Grossa: UEPG, 2002. Digitalizado.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Setor de Ciências Humanas Letras e Artes. Departamento de Artes. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em Música**. Ponta Grossa: UEPG, 2008. Digitalizado.

VÀZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **As Idéias estéticas de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

APÊNDICE
Modelo do Instrumento de Pesquisa

QUESTIONÁRIO

Caro colega: Por favor, responda as questões abaixo e me envie. Elas são fundamentais para a construção de minha dissertação de Mestrado em Educação na UEPG. Não se preocupe quanto ao sigilo. Os questionários não são identificados nominalmente e assim você pode se sentir à vontade para responder tranquilamente às questões. Todas as questões devem ser respondidas para que o questionário seja enviado. Muito obrigada, Melissa Pedroso da Silva Pereira

* Obrigatório

01 - Geral * Você concluiu o Ensino Médio em qual modalidade?

- ☐ Curso Técnico
- ☐ Magistério
- ☐ EJA
- ☐ Ensino Médio Regular
- ☐ Outro:

02 - Geral * Em qual período você concluiu o Ensino Médio?

- ☐ 2000-2006
- ☐ 1996-1999
- ☐ 1991-1995
- ☐ 1986-1990
- ☐ 1986-1990
- ☐ Outro:

03 - Geral * Em que ano você iniciou seu Curso de Licenciatura em Música na UEPG?

- ☐ 2003
- ☐ 2004
- ☐ 2005
- ☐ 2006
- ☐ 2007
- ☐ 2008

04 - Geral * Em que ano você concluiu seu Curso de Licenciatura em Música na UEPG?

- ☐ 2006
- ☐ 2007
- ☐ 2008
- ☐ 2009
- ☐ 2010
- ☐ 2011

05 - Geral * Você já concluiu outro curso de Graduação?

- ☐ Sim
- ☐ Não

06 - Geral * Se você já concluiu outro curso de Graduação? Se não concluiu ainda, responda "não" no espaço abaixo. Se já concluiu outra graduação, escreva o nome do curso no espaço abaixo

07 - Geral * Você já concluiu algum Curso de Pós Graduação?

- ☐ Sim
- ☐ Não

08 - Geral * Se você já concluiu curso de Pós-Graduação, qual a modalidade?

- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Não possuo Pós-Graduação

09 - Geral * Qual é a sua principal área de formação musical? Marque a alternativa mais relevante.

- ☐ Música Vocal
- ☐ Música Instrumental
- ☐ Teoria Musical
- ☐ Composição
- ☐ Regência
- ☐ Outro:

10 - Geral * Onde você recebeu sua formação musical? Marque a alternativa mais relevante.

- ☐ Autodidata
- ☐ Escolas ou Academias de Música
- ☐ Conservatório
- ☐ Aulas Particulares
- ☐ Outro:

11 - Profissional * Você está trabalhando atualmente?

- ☐ Sim
- ☐ Não

12 - Profissional * Se você está trabalhando atualmente, qual é o seu trabalho?

13- Profissional * Se você está trabalhando atualmente, onde você trabalha?

14 - Profissional * Você está trabalhando, ou já trabalhou profissionalmente com Música

- ☐ Sim
- ☐ Não

15 - Profissional * Se você trabalha ou já trabalhou com música, em que área atua ou atuou? Responda a alternativa mais relevante.

- ☐ Ensino de Música na escola de Ensino Básico
- ☐ Ensino de Música em Academias ou Escolas de Música
- ☐ Ensino de Música em Conservatório
- ☐ Ensino de Música na Universidade
- ☐ Instrumentista / Cantor
- ☐ Regência
- ☐ Outro:

16 - Formação * Qual foi sua principal motivação para cursar o Curso de Licenciatura em Música. Assinale a alternativa mais relevante.

- ☐ Aperfeiçoamento musical
- ☐ Preparo para docência em Música
- ☐ Cursar uma Universidade
- ☐ Desenvolver o talento musical
- ☐ Outro:

17 - Formação * Quando você escolheu cursar a Licenciatura em Música, tinha clareza de que o curso se destina principalmente à formação de professores de Música?

- ☐ Possuía clareza quanto à natureza do curso
- ☐ Possuía uma clareza relativa quanto à natureza do curso
- ☐ A natureza do curso não estava bem definida para mim
- ☐ Não possuía a menor noção da natureza do curso
- ☐ Outro:

18 - Formação * Em relação às dimensões teórico-musicais, como você avalia a formação que recebeu na Licenciatura em Música?

- ☐ Excelente
- ☐ Boa
- ☐ Regular
- ☐ Insuficiente
- ☐ Péssima

19 - Formação * Em relação às dimensões de construção didático-pedagógica, como você avalia a formação que recebeu na Licenciatura em Música?

- ☐ Excelente
- ☐ Boa
- ☐ Regular
- ☐ Insuficiente
- ☐ Péssima

20 - Formação * Em relação ao preparo para atuação em Academias, Escolas de Música e Projetos Musicais, como você avalia a formação que recebeu na Licenciatura em Música?

- ☐ Excelente
- ☐ Boa
- ☐ Regular
- ☐ Insuficiente
- ☐ Péssima

21 - Formação * Como você avalia a articulação entre Ensino e Pesquisa em sua formação na Licenciatura em Música?

- ☐ Excelente
- ☐ Boa
- ☐ Regular
- ☐ Insuficiente
- ☐ Péssima

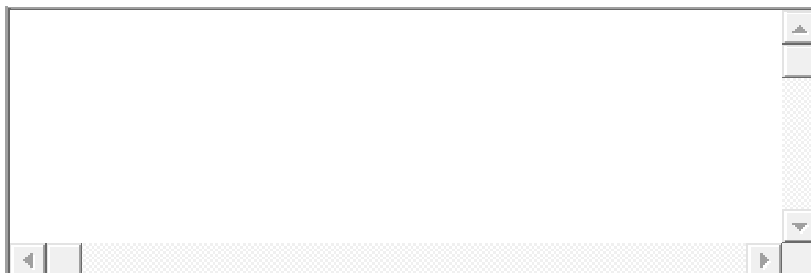
22- Formação * Como você define a articulação entre as dimensões teóricas musicais e pedagógicas e a prática profissional do licenciado, postas em sua formação na Licenciatura em Música?

- ☐ Houve plena articulação
- ☐ Houve uma articulação significativa
- ☐ Houve uma articulação mediana
- ☐ Houve pouca articulação
- ☐ Não houve articulação

23 - Formação * Você considera necessária a articulação da Música com as demais expressões artísticas na formação do licenciado em Música?

- ☐ Sim
- ☐ Não

24 - Formação * Por que você considera necessária, ou desnecessária, a articulação da Música com as demais expressões artísticas na formação do licenciado em Música?



25 - Formação * Como você define a integração da Música com as demais expressões artísticas (principalmente Artes Visuais, Teatro e Dança) em sua formação na Licenciatura em Música

- ☐ Houve plena articulação
- ☐ Houve uma articulação significativa
- ☐ Houve uma articulação mediana
- ☐ Houve pouca articulação
- ☐ Não houve articulação

26 - Formação * Você acha que durante a sua formação na Licenciatura em Música, o curso foi um espaço de integração com a sociedade e a cultura musical em Ponta Grossa?

- ☐ Sim
- ☐ Não

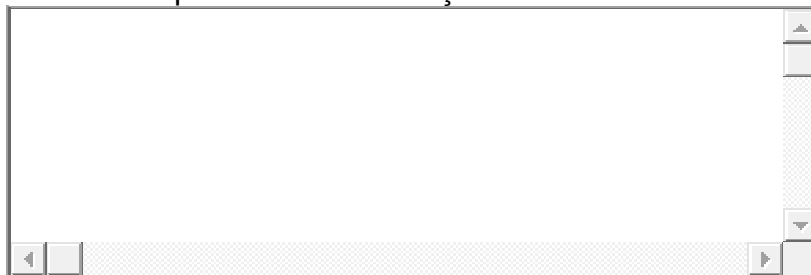
27 - Formação * Você teve acesso ou conhecimento do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música durante sua graduação?

- ☐ Sim
- ☐ Não

28 - Formação * Durante sua formação na Licenciatura em Música, você teve acesso ou conhecimento da legislação específica sobre o ensino de Música no Ensino Básico?

- ☐ Sim
- ☐ Não

29 - Formação * Escreva abaixo os comentários que você considerar relevantes sobre o seu processo de formação na Licenciatura em Música.



30 - Identificação * Qual é o seu sexo?

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino

31 - Identificação * Qual é a sua idade?

- ☐ 20 - 25 anos
- ☐ 26 - 30 anos
- ☐ 31-35 anos
- ☐ 36 - 40 anos
- ☐ 41 - 45 anos
- ☐ 46 - 50 anos
- ☐ 51 - 55 anos
- ☐ 56 - 60 anos
- ☐ 61 anos ou mais

32 - Identificação * Você reside atualmente em:

- ☐ Ponta Grossa
- ☐ Campos Gerais do Paraná
- ☐ Paraná
- ☐ Outro Estado do Brasil
- ☐ Fora do Brasil.