

A 0047918
B 0135412

MAGALI OLIVEIRA KLEBER

MAGALI OLIVEIRA KLEBER

TEORIAS CURRICULARES E SUAS
IMPLICAÇÕES NO ENSINO SUPERIOR DE

**TEORIAS CURRICULARES E SUAS
IMPLICAÇÕES NO ENSINO SUPERIOR DE
MÚSICA: um estudo de caso**

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da
Universidade Estadual Paulista, campus de São
Paulo, para obtenção do título de Mestre em Artes –
área de concentração Música.

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Trench Fontarrada
Co-orientadora: Profa. Dra. Jusamara Souza



SÃO PAULO
2000

T/UNESP
780.7
K63t

MAGALI OLIVEIRA KLEBER

**TEORIAS CURRICULARES E SUAS
IMPLICAÇÕES NO ENSINO SUPERIOR DE
MÚSICA: um estudo de caso**

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da
Universidade Estadual Paulista, campus de São
Paulo, para obtenção do título de Mestre em Artes –
área de concentração Música.

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Trench Fonterrada
Co-orientadora: Profa. Dra. Jusamara Souza



SÃO PAULO
2000



Comissão Julgadora

Presidente e orientador. _____

2º Examinador. _____

3º Examinador. _____



*Ao Lauro, Lilly e Bia, pelo amor
expresso na compreensão e apoio
para a realização deste trabalho.*

*Aos meus pais, Ananias e Victória,
por terem me mostrado o valor do
conhecimento e da autonomia
existencial.*



4º RADE CH/2005

*Por convicção e amor quero
fazer o que faço e deixar de
fazer o que deixo de fazer. Do
medo quero arrancar o domínio
e dá-lo ao amor. E quero crer
no reino que existe em mim.*

Rudolf Steiner

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro e sobretudo a Deus por poder realizar este trabalho. O apoio, a colaboração e o carinho de muitas pessoas me possibilitaram as condições para fazê-lo. Agradeço a todas essas pessoas e, especialmente:

À Professora Dra. Marisa Fonterrada pela dedicação, competência e confiança na minuciosa orientação deste trabalho.

À Professora Dra. Jusamara Souza por sua infinita generosidade ao semear idéias e alargar horizontes.

Ao Professor Fernando Cazarini, pela orientação no início do Mestrado.

Às minhas irmãs Seila, Mara, Rose e Jane pelo carinho e estímulo ao longo de toda a minha vida.

Os ex-alunos do Curso de Música da UEL Andre Siqueira, Adriana Calzavara, Flávio Colins, José Carlos Pires, Lúgia Nogueira, Marco Auréio Turetta, Regina Balan e Rosaly Araújo, pela valiosa contribuição, através dos ricos depoimentos que deram nas entrevistas.

Aos professores do Curso de Música da UEL Cristina Grossi, Fábio Parra, Fátima Carneiro, Inácio Rabaioli, Janete El Hauli

Santos, Jailton Santana, Lucilena Pereira e Roseana Carvalho pela perspectiva estimulante e propulsora presente nas entrevistas.

Aos professores Cleusa Erilene dos Santos, Dra. Cristina Grossi, Dra Regina Buriasco, Silza Valente, Ednéia Consolin Poli, Dra Glacy Antunes de Oliveira, Bianco Zalmora Garcia, Luís Fernando Garcia, pelas valiosas contribuições no decorrer deste trabalho.

Às professoras Dra. Maria de Lourdes Sequeff, Dra. Glória Maria Ferreira Machado pelas contribuições por ocasião do exame de qualificação

Ao Professor João Campos e ao Curso de Medicina da UEL, pelo estimulante exemplo de que se pode ousar.

Ao Maestro Norton Morozowicz, Solange Batigliana, Maria Oriete F. Aquino e Nilceia M. Feijó, pela amizade e apoio em todos os momentos.

À professora Ivone Lima pela minuciosa revisão dos originais

À Ingrid Huhmann, Vera Lúcia Pereira da Silva e Marlova Santurio Davi pelo árduo e paciente trabalho de transcrição das entrevistas.

À Rosângela Canassa e Maria de Lourdes T. Garces pelo carinho nestes anos de UNESP.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. A origem do estudo	11
2. Metodologia	17
2.1. Sobre a abordagem qualitativa	17
2.2 Sobre a Coleta, Seleção e Análise dos Dados.....	20
3. Organização da Dissertação.....	25
 1. CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO	27
1.1 Currículo: da palavra ao campo de estudo	30
1.2 As Teorias Curriculares na Tendência Tradicional	35
1.3 As Teorias Curriculares na Tendência Crítica	49
1.3.1 Os Reconceptualistas: Os Fenomenologistas e os Neomarxistas	53
1.3.2 A emergência da Nova Sociologia da Educação	58
1.3.3 Teorias Crítica Brasileiras	60
1.3.4 As Teorias de Reprodução e o Currículo	66
1.3.5 A contribuição dos Historiadores	79
1.4 As Teorias Curriculares na Tendência Pós-Crítica.....	84
 2. OS PARADIGMAS CURRICULARES NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO	90
2.1 Interesse Humano – Conhecimento - Currículo: uma relação triádica.....	93
2.2 O Paradigma Técnico-Linear.....	101
2.3 O Paradigma Circular-Consensual	114
2.4 O Paradigma Dinâmico-Dialógico.....	122

3. A ANÁLISE DO CURRÍCULO DO CURSO DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	132
3. 1 O Currículo Formal e Oficial: o documento	136
3.1.1 Estrutura e Forma	136
3.1.2 Seleção do Conhecimento	140
3.1.3 O Currículo Como Forma de Transgressão: uma crítica à polivalência	147
3.1.4 Sobre a Educação Musical.....	149
3.1.5 Sobre o Perfil do Aluno	153
3. 2 O Currículo Experienciado: vivência dos alunos no Curso	155
3.2.1 Conceito de Conhecimento.....	156
3.2.2 Sobre a Função da Educação e Educação Musical	161
3.2.3 Concepção de Currículo	169
3.2.3.1 Estrutura e Função	169
3.2.3.2 Currículo Enquanto Processo Didático-Pedagógico.....	172
3.2.4 Um Olhar sobre o Curso de Música da UEL	189
3.2.4.1 A Vivência no Curso	189
3.2.4.2 Críticas e Sugestões.....	191
3.2.4.3 O Estágio.....	196
3.2.4.4 A Avaliação.....	198
3.3 O Currículo Percebido: vivência dos docentes no Curso	201
3.3.1 Conceito de Conhecimento.....	202
3.3.2 Sobre a Função da Educação e Educação Musical	208
3.3.3. Concepção de Currículo	215
3.3.3.1 Estrutura e Função	215
3.3.3.2 Currículo Enquanto Processo Didático-Pedagógico.....	219
3.3.4 Um Olhar sobre o Curso de Música da UEL	231

3.3.4.1 A Vivência no Curso	231
3.3.4.2 Críticas e Sugestões	232
3.3.4.3 A Avaliação	235
CONSIDERAÇÕES FINAIS	240
BIBLIOGRAFIA.....	250
ANEXOS.....	258

KLEBER, M. O. *Teorias Curriculares e suas implicações no ensino superior de Música: um estudo de caso*. São Paulo, 2000. 310p. Dissertação (Mestrado em Música) Instituto de Artes, São Paulo, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

RESUMO

Este trabalho consiste na análise do currículo atual do Curso de Música da Universidade Estadual de Londrina (UEL), na sua forma oficial, experienciado pelos alunos e percebido pelos professores do Curso, fundamentando-se nos paradigmas curriculares - técnico-linear, circular-consensual e o dinâmico-dialógico – presentes na classificação de Mac Donald (1975) e Domingues (1988). A investigação buscou identificar os paradigmas que permeiam a atual proposta curricular do curso mencionado, com vistas a contribuir para a produção de conhecimento na área de música. O currículo é entendido como uma invenção social, portanto, um empreendimento humanístico, uma situacionalidade educador/educando, dialógica e problematizadora, mediatizada pelo contexto cultural de uma sociedade que é também temporal e tem seu ritmo histórico. Diante da necessidade de proceder à reformulação curricular do Curso de Música da UEL, o estudo refletiu, também, a necessidade de se buscar bases teóricas e filosóficas que nortegassem o trabalho de elaboração de um novo currículo.

Palavras chave: Educação Musical; currículo; paradigmas curriculares.

INTRODUÇÃO

1. A ORIGEM DO ESTUDO

Este trabalho se insere na área de Educação Musical e focaliza a questão do currículo na área de música na perspectiva de uma abordagem sociológica e crítica. O propósito desta pesquisa é examinar criticamente o currículo atual do Curso de Música da Universidade Estadual de Londrina (UEL), buscando investigar qual ou quais teorias estão subjacentes a ele. Os paradigmas curriculares selecionados para esta análise se denominam técnico-linear, circular-consensual e dinâmico-dialógico e estão presentes na classificação de Mac Donald (1975) e Domingues (1988).

A escolha destes paradigmas como categorias para nortear a análise pretendida justifica-se pelo fato de que a pluralidade de concepções curriculares existentes e conviventes abarcam divergências de natureza técnica, filosófica e pedagógica, cuja opção reflete uma visão de mundo, de homem, de sociedade, de conhecimento. Não se pretende aqui enquadrar as diferentes concepções de currículo em categorias rígidas de análise, tendo em vista que isso pode torná-las artificiais. Os paradigmas acima citados podem fornecer subsídios para um estudo que contemple uma visão do currículo enquanto "artefato cultural" (Moreira e Silva, 1995; Goodson, 1995), e, sobretudo, que solicite do educador um posicionamento político, enquanto agente social importante.

O fundamento desta investigação emergiu da constatação de uma dificuldade do grupo de docentes do Curso de Música da UEL em estabelecer paradigmas para a reformulação curricular do curso, necessidade detectada na avaliação realizada pelo colegiado do curso, em 1996, com a primeira turma de formandos. Mas o que, como e por que mudar? Surgiram, então, questões que nortearam esta pesquisa:

1. Que linha de pensamento filosófico e pedagógico caracteriza o atual currículo do curso de Música da UEL?
2. Qual ou quais paradigmas curriculares estão subjacentes à proposta?
3. Existem contradições entre o discurso e a prática, do ponto de vista dos docentes e discentes?
4. Quais as perspectivas dos docentes e discentes para uma possível transformação do currículo?

A origem deste estudo está, portanto, nos questionamentos concernentes ao papel da educação musical na vida dos indivíduos que me acompanham na trajetória percorrida ao longo de minha atuação, por dez anos, como docente do Curso Superior de Música na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

A problemática do currículo se delineia no âmbito da Educação Musical a partir da observação da falta de vinculação da área com as suas funções sócio-políticas, uma vez que, no caso específico de

um Curso de Licenciatura em Música, de uma universidade pública, transita-se por um sistema complexo, o da Educação, que tem profundas implicações sociais e políticas. Faz-se necessário, neste momento, atitudes concretas que respondam a questões relacionadas à construção de um currículo em música comprometido com a preparação de indivíduos para uma nova ordem social e que rompa com modelos metodológicos que perpetuam valores que desfavorecem a um estrato de nossa sociedade, já muito castigado pela desigualdade social.

Buscar suporte teórico para esta pesquisa no referencial da Sociologia da Educação revela uma identificação com o pensamento que vê a Educação Musical como uma área do conhecimento que trata das “relações entre indivíduos e músicas”, resultando na inevitável intercessão entre as áreas das Ciências Humanas e Sociais (Souza, 1996, p.15). Ao estar inserida no âmbito da Educação, a Educação Musical trata também “dos processos de apropriação e transmissão de música” (ibidem, p.15), implicando na reflexão de seus elementos constitutivos denominados por Kaiser (apud Souza, 1996, p. 15) como músico-históricos, estético-musicais, músico-psicológicos, sócio-musicais-etnomusicológicos, teórico-musicais e acústicos. Esta perspectiva reconhece, portanto, o caráter plural da área em questão.

As questões sobre currículo estão no centro das discussões atuais sobre a educação escolar. Dada sua significação no processo de formação de cidadãos, as diferentes concepções curriculares



têm provocado reflexões, análises e estudos, com o objetivo de compreender a forma pela qual se opera o processo educacional que, supostamente, tem sob sua responsabilidade uma parcela de compromisso na concretização de um projeto para a sociedade do século XXI. As discussões a respeito do currículo, constatadas nas recentes publicações, abarcam questões relativas ao processo de construção e reconstrução do conhecimento e os desdobramentos decorrentes, como a “formação da subjetividade, o desenvolvimento da inteligência, as micro e macro-relações inerentes ao processo de aprendizagem, os mecanismos curriculares intraescolares” (Azevedo, 1995, p.10).

Focalizando a área educacional, defrontamo-nos com padrões de comportamento pré-estabelecidos, baseados num sistema de referência que nos ensina a não questionar, a não expressar o pensamento divergente, a ter certeza da imutabilidade das coisas. Apesar de todas as correntes filosóficas que disputam o espaço pedagógico com vistas às necessárias transformações, observamos que a escola atual continua influenciada pela perspectiva positivista, contempla a estabilidade das coisas, suporta-se no determinismo mensurável e guia-se por uma visão linear e dogmática (Moraes, 1997, p. 52-53)

Assim, as noções de conhecimento que permeiam uma parte significativa dos currículos atuais estão em descompasso com as modificações sociais, com as profundas transformações na natureza e na extensão do conhecimento e nas formas de concebê-lo.



Como Coordenadora do Colegiado do Curso de Música da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no período de 1994 a 1997, participei do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, e assim convivi com colegas das diversas áreas de conhecimento. Nessa ocasião, motivados pelo PROLICEN (Programa das Licenciaturas – MEC/SESu, 1995), instalamos o Fórum Permanente das Licenciaturas da UEL – FOPE. O objetivo maior desse Fórum era promover uma discussão em torno dos cursos de Licenciatura da UEL, com vistas a uma ampla reestruturação curricular. A convivência com colegas das diferentes áreas mostrou-me que tínhamos necessidades, dúvidas e anseios comuns; no meio de tudo isso, a questão do currículo era nevrálgica.

Um ponto que chamou a atenção durante este trabalho foi constatar a aceitação e a aplicação de um modelo de construção do conhecimento fundamentado em teorias de ensino/aprendizagem que, embora ultrapassadas, ainda persistem nas políticas governamentais e nas práticas pedagógicas de grande parte das instituições de ensino. Os modelos curriculares, em sua maioria, apontam para uma prática em que as disciplinas se apresentam de forma fragmentada e estanque, e os conteúdos são privilegiados em relação ao processo. O currículo, corriqueiramente, é entendido e tratado de uma forma reduzida, unicamente como grade curricular.

Este trabalho procura contribuir para o avanço do conhecimento a respeito da questão curricular, entendendo o currículo



como um “empreendimento humanístico, uma situacionalidade educador/educando, dialógica e problematizadora, mediatizada pela proposta cultural de uma sociedade que é também temporal e tem seu ritmo histórico” (cf. Domingues, 1988, p. 20). Além disso, a necessidade de proceder à reformulação curricular do Curso de Música da UEL, iniciada na minha gestão como Coordenadora do Colegiado de Curso (de 1994 a 1997), implicou também a necessidade de se estabelecer paradigmas para uma avaliação do currículo em vigor, e de buscar bases teóricas e filosóficas que nortegassem a elaboração de um novo currículo.

Ao buscar compreender um currículo de música a partir de uma fundamentação que tenha como eixo os pressupostos filosóficos e pedagógicos do campo da educação, em uma perspectiva crítica, está implícito o pensamento de que a música não é algo especial, diferente das outras áreas do conhecimento. Ela se circunscreve no mesmo âmbito das matérias essenciais para a formação do indivíduo. Portanto, ao ser focalizada (a música) a partir da visão que entende o currículo como algo determinante na existência dos indivíduos envolvidos, torna-se necessária a compreensão do currículo a partir de um ponto de vista que o reconheça como uma atividade humana, situada em um determinado contexto, em que as ações são de caráter político, porque possuem significados, ou seja, dirigem-se para certos fins delineados, a partir da compreensão e da interpretação do mundo por parte dos sujeitos envolvidos no processo.

2. METODOLOGIA

2.1 SOBRE A ABORDAGEM QUALITATIVA

Esta investigação se encontra no âmbito da pesquisa em Educação Musical e adota a abordagem metodológica qualitativa. A opção por essa abordagem teve como critério buscar uma metodologia que considerasse a realidade social como resultado da construção humana, que considerasse também o contexto do fenômeno social implícito no objeto de estudo (Triviños, 1987, p.124). O enfoque dessa abordagem é o histórico-estrutural, que entende a realidade social como um processo dialético, cuja possibilidade de intervenção, com vistas à transformação, só é possível a partir do conhecimento dos processos contextuais complexos, os quais possibilitam assinalar as causas e as conseqüências dos problemas, suas contradições em suas relações, qualidades, dimensões quantitativas. A questão do significado que os sujeitos atribuem aos eventos e objetos será considerada a partir da análise, baseada nos autores destacados, dentro de um contexto social.

Para Bogdan e Biklen (1982, p. 27- 30), a pesquisa qualitativa possui cinco características fundamentais que permitem traçar-lhe uma linha identificadora:

1. *A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave.*

O pesquisador, ao observar as ações no ambiente natural, pode relacioná-las com o contexto em que estão inseridas e compreender de quais circunstâncias históricas fazem parte. "Divorciar o ato, palavra ou gesto do seu contexto é, para o pesquisador qualitativo, perder a perspectiva do significado" (idem.p. 27).

2. *A pesquisa qualitativa é descritiva.*

A coleta de dados é realizada a partir de narrativas e ilustrações e não são inseridas em tabulações numéricas. Na interpretação dos dados, a análise não desconsidera nenhum ponto, mesmo que possa parecer trivial, contemplando detalhes do cotidiano, gestos, falas, brincadeiras.

3. *Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto.*

Esta característica implica o reconhecimento da importância de se traduzir os significados de dados captados para além do experimentável e observável.

4. *Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente.*

Um dos pontos de partida para a análise é o fenômeno social. A construção do conceito se edifica ao longo do processo de observação, interpretação e análise do fenômeno, levando em conta a percepção subjetiva do fenômeno em estudo.

5. *O significado é o interesse essencial da abordagem qualitativa.*

Esta abordagem está basicamente interessada nas diferentes maneiras de viver das pessoas, portanto, sua atenção se volta para os pressupostos que servem de fundamento à existência humana. A observação livre e a entrevista semi-estruturada são as estratégias adotadas pelos pesquisadores para estudar o que pensam os sujeitos a respeito de suas próprias experiências, suas vidas, seus projetos, enfim, de sua existência. Muitas vezes, os significados que as pessoas dão aos fenômenos estão introjetados nas entrelinhas de suas falas e/ou manifestações.

Como o objetivo de minha investigação é analisar o currículo do Curso de Música da UEL, a pesquisa a ser realizada será um Estudo de Caso. Segundo Bogdan (1982, p. 58), o Estudo de Caso tem suas características determinadas pela natureza e abrangência e consiste no exame pormenorizado de um determinado contexto, de um indivíduo específico, de um determinado depositário de documentos, ou de um evento particular. Triviños (1987, p.134) ressalta que, no Estudo de Caso qualitativo, não se prioriza o estabelecimento nem de hipóteses, nem de esquemas rígidos de inquirição. À medida que o assunto se aprofunda, a complexidade da análise se acentua. Portanto, será por meio da reflexão que se pretende levantar a "importância, o significado e

as relações entre os fenômenos” (Aldeman e Kemp, 1993, p. 13) inseridos no âmbito da presente pesquisa.

2.2 SOBRE A COLETA, SELEÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O caminho escolhido para proceder à coleta de dados e materiais para esta pesquisa foi a reunião de documentos escritos, referentes especificamente ao Curso de Música da UEL, implantado em 1992, em especial o currículo vigente, e os documentos significativos elaborados a partir de sua implantação, tais como: relatórios e avaliações docentes e discentes. Também foram considerados para análise os diversos documentos institucionais, tanto internos quanto externos à Universidade Estadual de Londrina, concernentes ao tema da pesquisa, como: resoluções, pareceres, Regimento da Instituição e documentos produzidos pelas Secretarias de Educação Municipal e Estadual e pelo MEC, destacando-se, em particular, os referentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais, às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Música e à própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, promulgada em 23 de dezembro de 1996.

A análise desses materiais foi ancorada nos conceitos básicos da fundamentação teórica apresentada neste trabalho e não se ateve exclusivamente ao seu “conteúdo manifesto”, mas buscou desvendar o “conteúdo latente” que havia neles (Triviños, 1987, p. 162). Assim, a partir das inferências construídas, as perspectivas se abriram

para descobrir “ideologias, tendências, etc. das características dos fenômenos sociais” (Triviños, 1987, p. 162). Para a análise, também foram utilizados suportes materiais como a classificação de conceitos e paradigmas, a codificação e a categorização dos mesmos.

Tendo em vista que a reelaboração do currículo do Curso de Música da UEL, em andamento, implica, necessariamente, a participação dos docentes e discentes, minha intenção é que esta pesquisa esteja subsidiando esse processo. Assim, a segunda fonte de dados, entrevistas realizadas com docentes e discentes do curso, representam o “currículo percebido”, na perspectiva do professor e o “currículo experienciado”, na perspectiva do aluno (Goodlad apud Domingues, 1988, p. 43). Portanto, as entrevistas foram incluídas na pesquisa devido ao tempo decorrido entre a elaboração do currículo e o momento atual, objetivando contemplar o pensamento desse grupo em função de sua experiência concreta. Ao dar voz a alunos e professores na construção curricular, parto do pressuposto de que são eles os sujeitos do processo.

Ao polarizar a análise nestas duas categorias de sujeitos, pretendi, por um lado, captar a visão de currículo por parte do aluno, já que ele vive o Curso em sua totalidade e, por outro, captar a visão do professor, uma vez que este tem um envolvimento curricular, na maioria das situações, mais relacionado à sua área específica. Busquei, ainda, ampliar a fonte de pesquisa para além dos documentos escritos, a

fim de compreender de que modo os entrevistados – alunos e docentes - entendiam o currículo no contexto de sua vivência cotidiana. Entendo que a vivência cotidiana do currículo não está restrita aos muros da instituição, mas implica nos mais diversos aspectos da existência do sujeito: social, econômico, cultural. Assim, busquei desvelar questões como o pensamento acerca da música, da educação musical, dos conteúdos selecionados e a forma como são trabalhados no curso. Estes pontos revelam não só uma concepção de educação e de sociedade, como uma postura política e ideológica, ainda que nem sempre explícita ou consciente.

A análise dos dados foi feita a partir dos pressupostos dos três paradigmas curriculares presentes na classificação de MacDonald (1975) e Domingues (1988), discutidos no terceiro capítulo deste trabalho, e abrangendo os seguintes aspectos :

1. O conceito de conhecimento presente no currículo escrito e nas falas dos entrevistados;
2. A visão sobre a função da educação e da educação musical na formação do indivíduo;
3. O entendimento do currículo.

Importa ressaltar que os aspectos acima descritos serão abordados numa perspectiva crítica, entendendo-se o currículo como um campo de “produção e de criação de significados” (Costa, 1998). A intenção desta análise é levantar considerações que auxiliem na

identificação de eixos centrais em relação ao pensamento acerca do atual currículo do curso de Música da UEL, segundo os entrevistados e o próprio currículo escrito.

O universo da pesquisa, no que tange às entrevistas, constitui-se de todos os alunos formandos de 1999 e de todos os docentes ambos do Curso de Música da UEL, perfazendo um total de 13 alunos e 15 professores. A seleção da amostra foi aleatória (Laville e Dionne, 1999, p. 170-171), baseada na disponibilidade e interesse dos sujeitos em participarem da pesquisa e contabilizou um total de oito alunos e sete docentes.

As entrevistas tiveram caráter semi-estruturado e sua elaboração partiu dos questionamentos já mencionados neste trabalho, deixando espaço para novas interrogações que pudessem emergir ao longo da entrevista e desse oportunidade ao informante de uma participação espontânea na elaboração do conteúdo da entrevista. Cabe ressaltar que a elaboração das questões foi circunscrita, na perspectiva do caráter histórico-estrutural-dialético (Triviños, 1987), tendo em vista identificar o grau de percepção dos entrevistados em relação ao significado do currículo enquanto fenômeno social, considerando seus múltiplos aspectos de ordem cultural, social, econômica e política, ampliado, se possível, para além do contexto ambiental do entrevistado. As questões que compõem o roteiro da entrevista constam dos anexos deste trabalho (anexo 2).



Foram realizadas entrevistas individuais com alunos e professores, num espaço e horário previamente determinados pelos envolvidos, registradas em gravador e, posteriormente, transcritas e analisadas. Os entrevistados tiveram sua identidade preservada por meio da utilização de pseudônimo, mas preservando-se o gênero. Para a análise foram extraídos excertos das entrevistas considerados relevantes. As partes suprimidas do texto estão indicadas por reticências e os trechos em **negrito** indicam minhas intervenções durante as entrevistas.

A análise interpretativa, seguindo o pensamento de Triviños (1987), buscou, por meio de um processo eminentemente reflexivo, construir asserções ancoradas na fundamentação teórica apresentada nesta pesquisa, para que os questionamentos levantados e as idéias propostas propiciassem uma interpretação que levasse à compreensão da evolução e das relações estruturais implícitas no fenômeno estudado, a partir de sua aparência e de sua essência. É importante ressaltar que a narrativa assume fundamental importância neste processo, pois permitiu a construção do nexos entre o suporte teórico e o meu olhar para o objeto. Portanto, na coerência da argumentação é que reside a credibilidade desta pesquisa.



3. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A dissertação constitui-se de três capítulos, além da Introdução e da Conclusão, assim distribuídos:

- Na Introdução discorro a respeito das inquietações que me levaram a realizar este trabalho e apresento a abordagem metodológica utilizada na pesquisa;.
- No Capítulo I abordo as questões do currículo, a partir da identificação da etimologia da palavra e de sua transformação conceptual nas diferentes tendências educacionais surgidas ao longo do tempo;
- No Capítulo II apresento os diferentes paradigmas curriculares, segundo a classificação dos autores Mac Donald (1975) e Domingues (1988).
- No Capítulo III procedo à análise do currículo vigente no Curso de Música da UEL, a partir do documento oficial e formal "Projeto Político-Pedagógico do Curso de Música da UEL" e de entrevistas realizadas com os docentes e discentes do referido Curso. Nesta análise utilizo como suporte teórico os paradigmas apresentados no capítulo anterior.
- Na Conclusão sintetizo os aspectos relevantes da pesquisa, trazendo os pontos importantes detectados na análise do currículo em questão, para o contexto de nossa atualidade, no tocante ao tempo e ao espaço, com vistas à proposição de alternativas que venham

contribuir para a construção de um novo currículo para o Curso de Música da UEL.



CAPÍTULO I

CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

As diferentes concepções curriculares são abordadas neste trabalho a partir de uma visão crítica que entende o currículo como “um terreno de produção e política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (Moreira e Silva, 1995, p.28). Tal linha de pensamento está ancorada nos autores que têm se dedicado a este campo de estudo, fundamentados nos pressupostos da Teoria Crítica, os quais, ao argumentar a favor da natureza de “uma crítica auto-consciente dos fenômenos, defendem a necessidade de se desenvolver um discurso de transformação social e de emancipação”, desatrelado de dogmas doutrinários (Giroux, 1986, p.24).

A perspectiva histórica é um ponto relevante para a análise das Teorias Curriculares, uma vez que permite compreender o processo histórico-dialético e conflituoso existente entre os diferentes grupos sociais, na luta para impor suas definições de saber e conhecimento e assim organizar o currículo de acordo com essas visões. Ao assumir que o currículo está permeado por influências de interesses sócio-políticos, assume-se também que a elaboração de um currículo

pode ser considerada um processo pelo qual se inventa uma tradição, como se pode ver em Hobsbawn, citado por Goodson (1995):

“Tradição inventada, significa um conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas ou tacitamente aceitas; ritos - ou natureza simbólica - que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que automaticamente implica em continuidade do passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (Hobsbawn apud Goodson, 1995, p. 27)

Outra questão essencial numa concepção curricular é a relação entre a escola, enquanto agente de socialização, e o currículo, reconhecido em sua dupla face, ou seja, “um explícito e formal e outro oculto e informal” (Giroux, 1983, p.65-100; Apple, 1982, p.127-134). Ao se negar a neutralidade social e política do currículo, expõe-se o seu reverso, estampando sua ligação com questões relacionadas com o poder e o controle na sociedade, com vistas à legitimação da “reprodução social e cultural de relações de classe, raça e gênero na sociedade dominante”.

Esta questão, focalizada no âmbito específico da educação musical, remete-nos para a sua condição de subordinação ao “etnocentrismo musical, que leva como base fundamental a crença de que a música de tradição culta/erudita dos grupos dominantes é a única digna de estudo e apreciação. A importância das músicas de tradição oral deve ser reconhecida não só na formação do docente mas, sobretudo, na aplicação prática de vários gêneros destas músicas, nas escolas onde existem programas de música” (Béhague, 1998, p. 26).

Assim, devem-se considerar também, para a análise da natureza da pedagogia escolar, as crenças, os códigos e os valores transmitidos tacitamente, por meio do currículo oculto, nas relações sociais e nas rotinas que caracterizam o dia-a-dia da experiência escolar, os quais introjetam, nos alunos, significados que operam de forma subjacente, para proporcionar diferenciadas formas de escolarização, para classes diferentes de estudantes (Giroux, 1986, p.69-71).

Trazendo esta questão para o âmbito da educação musical, Bèhague (1998, p. 26) destaca que a criança, ao vivenciar, nos primeiros anos escolares, a experiência de rejeição de sua cultura, seja nas expressões musicais, verbais ou de qualquer natureza, seja pela simples omissão, se sentirá também rejeitada, dificultando um compartilhar saudável de valores. Isso decorre de um currículo que privilegia a cultura de uma classe dominante.

Não se quer aqui negar a importância da tradição da música européia ocidental e, muito menos, o seu valor, mas questionar o estereótipo a ela atribuído como a “música culta”, em detrimento de manifestações musicais de outras culturas. Em relação, por exemplo, à música latino-americana, a música européia “representa e sempre representou uma elite bem definida dos grupos sociais de maior poder político e econômico” (Béhague, 1998, p. 29).

O texto abaixo, elaborado pelo Instituto Nacional de Música da FUNARTE, na década de 80, e citado por Béhague, reflete



muito bem uma postura que defende uma educação musical que considere a diversidade cultural brasileira

“A música na educação não deve ser tomada por um prisma academista, priorizando a proposta musical europocêntrica, numa visão elitista, ou compartimentada do fazer. Todas as manifestações musicais devem ser consideradas como parte inerente ao fazer musical, atentando-se para nossa pluralidade e heterogeneidade culturais. A produção musical específica e imediata de cada comunidade precisa ser aprendida e entendida como valor em si e ponto de partida... a reelaboração do material musical e a apreensão de outras possibilidades sonoras permitem ao educando o aprofundamento da linguagem. Dessa forma, expressar-se musicalmente é consequência do vivenciar as possibilidades sonoras” (Bêhague, 1998, p. 30)

1.1 CURRÍCULO: DA PALAVRA AO CAMPO DE ESTUDO

Origem da palavra

Ao discorrer sobre o conceito de currículo procurarei abarcar a origem da palavra (sua etimologia e significado), acompanhando suas transformações enquanto conceito nos diferentes momentos da história da educação.

A palavra *curriculum*, originada do latim, deriva do verbo *scurrere* (correr) e refere-se a um curso (pista) ou carro de corrida. Relaciona-se, ainda, à idéia de um curso a ser seguido ou apresentado. Baseando-se ainda na origem etimológica, segundo Goodson (1995, p.31), pode-se associar a palavra currículo ao sentido da prescrição de padrões seqüenciais de aprendizado previamente fixados. Esta

perspectiva exige o currículo de implicações com o contexto e construções sociais, imprimindo-lhe um caráter asséptico e neutro. Esse conceito contrapõe-se a uma visão mais contemporânea, delineada a partir de uma perspectiva histórica, em que o currículo resulta de um processo dinâmico de invenção e criação social, permeado pela relatividade e pela contingência.

A origem da palavra currículo, aliada à palavra classe e ao conceito de escolarização, reporta-se, segundo Hamilton(1995, p.197) à época em que a escolarização foi se transformando em atividade de massa, ou seja, no início da Revolução Industrial, fim do século XVIII. Segundo os autores, a fonte mais antiga do termo “curriculum” provém da Universidade de Glasgow (Escócia, 1633),citado no “The Oxford English Dictionary”, quando se estabelece a relação do termo “pista de corrida” a uma seqüência de conhecimentos na escolarização. A palavra classe, entretanto, pode ser encontrada em época anterior. Sua primeira descrição encontra-se nos estatutos do College of Montaig, em 1509, referindo-se à necessidade de uma clara e precisa divisão de alunos em classes, segundo a faixa etária dos mesmos e a complexidade do conteúdo a ser trabalhado.

A idéia de currículo, relacionada aos conceitos de ordem (no sentido de seqüência interna) e de disciplina (no sentido de coerência estrutural), foi germinada num contexto particular, em que os princípios calvinistas de regras de vida são transferidos para um conceito

de escola (Saviani, 1998, p. 21). A idéia central desses conceitos era “formar predicadores protestantes, cuja forma de veiculação acontecia num ambiente educacional particular, ou seja, as classes e posteriormente as salas de aula.” Neste momento, o pensamento calvinista crê que “todas as crianças, independentemente de gênero e classe, deveriam ser evangelizadas através da escolarização” (Hamilton, 205).

Segundo Goodson (1995), a escola e o currículo representam uma das formas centrais das invenções sociais da modernidade, refletindo formas de organizações, subjetividades e identidades sociais. O currículo – entendido como uma forma contemporânea de organizarmos o conhecimento e o saber com vistas a sua transmissão – está implicado no processo de subjetivação.

O Campo de Estudo

O surgimento do campo de estudos a respeito do currículo traz na sua origem uma preocupação com as conveniências administrativas, antes de ser uma necessidade intelectual. A necessidade de uma maior e melhor sistematização dos problemas e questões curriculares impeliu um número significativo de educadores, nos Estados Unidos, a se dedicarem a este tema, configurando-se assim um novo campo de estudo da educação, no final do século XIX. A palavra currículo, com caráter especializado, foi cunhada e estabelecida

posteriormente a uma prática, que se consubstanciava como comportamentos didáticos, políticos administrativos e econômicos, permeados por pressupostos filosóficos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças e valores, que se constituíram em elementos conceituais do currículo. Especificamente em países europeus como França, Espanha, Portugal e Alemanha, a utilização do termo “currículum”, no sentido que lhe é dado atualmente, é bastante recente, por influência da literatura educacional americana (Silva, 1999, p.21).

Segundo Moreira e Silva (1995, p.9), a literatura especializada nos Estados Unidos aponta, no início do século vinte, os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo, como preocupação comum dos superintendentes de sistemas escolares e dos teóricos considerados precursores do novo campo. Tal preocupação justifica-se pelo propósito dos envolvidos em planejar cientificamente as atividades pedagógicas e controlá-las com vistas ao cumprimento dos objetivos pré-estabelecidos.

As novas práticas e valores determinados pela concepção de ordem econômica e social, naquele momento, final do século XIX, passou a requerer, para o sucesso na vida profissional, evidências de mérito na trajetória escolar. Esse fator colocou a escola e o ensino formal como a instância institucional ideal para viabilizar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais. O currículo foi o instrumento, por excelência, do controle social

que se pretendia estabelecer. A escola, naquele momento histórico, foi o veículo ideal para impregnar os valores, as condutas e os hábitos adequados (ibidem, p.10).

O campo de estudos a respeito do currículo emergiu, portanto, da necessidade de se estruturar um sistema educacional que abrangesse a grande massa da população e que atendesse à demanda de qualificação dessa população, com vistas a introduzi-la nos diferentes níveis de modalidade produtiva. O currículo, ao se configurar como parte inerente ao sistema educativo, deveria atender ao objetivo de levar o sistema produtivo a um rendimento máximo, fator importante para a manutenção do *status quo* da classe dominante. Está, também, estreitamente ligado ao “surgimento da formação de um corpo de especialistas sobre currículo, [com] a formação de disciplinas e departamentos universitários sobre currículo, [com] a institucionalização de setores especializados sobre currículo na burocracia educacional do estado e [com] o surgimento de revistas acadêmicas especializadas sobre currículo” (Silva, 1999, p.21).

O campo de estudo do currículo está diretamente relacionado ao sentido da educação dentro da sociedade e com a compreensão da sua função e de seu direcionamento. As tendências educacionais e seus desdobramentos em diferentes teorias e pedagogias refletem uma determinada visão de mundo, de sociedade, de humanidade. Essas visões determinam também os pressupostos para as

diferentes teorias do currículo pois, enquanto tendências educacionais, já apontam para os elementos constitutivos do próprio currículo. De certa forma, as teorias do currículo, são derivadas das tendências educacionais, fundamentando-se no legado do trabalho teórico desenvolvido por elas.

Sendo assim, para efeito de organização deste trabalho, a análise das diferentes teorias curriculares será efetuada a partir da classificação de Silva (1999), as quais se denominam: Teorias Curriculares Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas.

1.2 AS TEORIAS CURRICULARES NA TENDÊNCIA TRADICIONAL

As Teorias Curriculares Tradicionais estão ancoradas em um conceito de educação que concebe a sociedade como um conjunto orgânico, em que a dinâmica das relações sociais se traduz de forma harmoniosa, e os conflitos são vistos como um desvio da ordem, devendo ser colocados à margem desse conjunto orgânico e organizado de indivíduos. Os novos elementos, ou seja, as novas gerações, devem integrar-se a essa estrutura, para manter e conservar o equilíbrio e a integridade da sociedade. Nessa perspectiva, a educação é tida como uma instância social voltada para a formação da personalidade dos indivíduos, para o desenvolvimento de suas habilidades e para a difusão



dos valores éticos necessários à convivência social. O caráter redentor é defendido, a partir do argumento de que é na educação e em sua interferência no meio social que reside a esperança de recuperar e restaurar essa mesma sociedade, atuando como instância corretora dos seus desvios, tornando-a melhor e mais próxima do modelo de perfeição social harmônica idealizada. Essa tendência filosófica tem sua origem no pensamento de Comênio*, considerado um de seus principais representantes, que analisando a sociedade de sua época a partir de uma perspectiva religiosa, entendeu que cabia à educação buscar a recuperação e a redenção da humanidade, para livrá-la do desequilíbrio, da desarmonia e das trevas do pecado original.

Essa concepção perdurou por várias épocas, perpassando pelos enciclopedistas da Revolução Francesa - que acreditavam na redenção da sociedade pela educação das mentes - e pelos pedagogos do final do século passado e início deste - que acreditavam na redenção da sociedade pelo fomento da convivência entre pessoas, a partir do atendimento às diferenças individuais de cada um (Luckesi, 1994, p.41).

* Jan Arnos Komensky, aport. Comênio (1592-1670) foi pastor protestante e educador, no século XVII, nascido na antiga Morávia. Escreveu muitas obras sobre educação, sendo a mais conhecida a publicação "Didática Magna", cujas teses pedagógicas lhe valeram fama universal. Seu método constituiu-se no marco inicial da pedagogia moderna: naturalidade, intuição e criatividade. Foi considerado o profeta da escola democrática, por reconhecer igual dignidade a todos os níveis educativos e igual direito de todos à educação.



Esta concepção filosófica de educação sedimentou-se na Pedagogia Liberal, cuja justificação se fundamenta no sistema capitalista, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais da sociedade, na qual a forma de organização social está baseada na propriedade privada dos meios de produção. Segundo Libâneo (1985), a escola, nessa concepção pedagógica, tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. A Pedagogia Liberal se configurou, segundo Libâneo, em quatro vertentes: a Tradicional, a Renovada Progressivista, a Renovada Não Diretiva e a Tecnicista. Em todas prevalece o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais, porém, a concepção tradicional acentua o ensino humanístico, de cultura geral, com ênfase dada às situações de sala de aula, onde os alunos são “ensinados” pelo professor, numa relação vertical e hierárquica, e os conhecimentos são transmitidos de uma forma considerada acabada. Na vertente liberal Renovada Progressivista*, a educação se processa a partir de conexões internas do indivíduo, emergindo de suas próprias necessidades e interesses. A construção do conhecimento se dá pela ação direta do sujeito sobre o objeto, enquanto o ensino é centrado no aluno e no grupo. A Renovada Não Diretiva tem como objetivo último do ser humano a auto-realização e o uso pleno de suas potencialidades e

* A denominação Pedagogia Liberal Progressivista não deve ser confundida com a Pedagogia Progressista, uma vez que as bases teóricas são distintas.

capacidades. Já a vertente Liberal Tecnista enfatiza a preparação de recursos humanos, tendo em vista a produção e a mão-de-obra para a indústria, tendo, segundo Moreira (1997, p. 135), influenciado significativamente o pensamento curricular brasileiro na década de 70.

O enfoque liberal Tradicional pressupõe, segundo Libâneo (1985) e Giroux (1986), que o papel fundamental da educação é a manutenção da sociedade existente, em que a transmissão cultural, a socialização dos papéis e a aquisição dos valores estão sustentadas pelos princípios de consenso, coesão e estabilidade, num processo em que o conflito e a reflexão crítica não têm relevância. A escola figura como uma instituição neutra, que promove o conhecimento em nível de excelência e em modos objetivos de instrução. Já o enfoque liberal Progressivista rejeita a maioria dos modelos hierarquizados na pedagogia, e dá ênfase à questão de como o significado é construído em sala de aula, por meio das relações sociais (Giroux, 1986, p.72-75).

A partir dessa concepção curricular instituiu-se um modelo conservador do ponto de vista econômico e cultural que se formatou a partir da Pedagogia Liberal Tecnista e se tornou paradigma nos Estados Unidos e, posteriormente, na Europa e países em desenvolvimento, no início deste século. Segundo Apple (1982), ainda hoje influencia a área. Essa concepção curricular privilegia as perspectivas tecnológica e burocrática, intimamente ligadas ao conceito de eficiência, cujo modelo curricular está apoiado em princípios



burocráticos que enfatizam a ordem e o controle. Essa posição é amplamente aceita pela pedagogia desideologizada e acrítica imposta aos professores como modelo de racionalidade em sua prática. O conteúdo curricular é visto no restrito enfoque acadêmico, convertendo-se em prioridade no processo de escolarização que visa à formação de um indivíduo que responda às necessidades do sistema produtivo.

Apple (1982, p.105) aponta como primeiros membros mais importantes da área de currículo os autores Franklin Bobbit, W.W. Charters, Edward L. Thorndike, Ross M.L. Finney, Charles C. Peters e David Snedden. A justificativa para essa seleção é o fato de que esses autores se identificam com a tendência da eficiência social e com a psicologia behaviorista, relacionando, segundo esta ótica, a estruturação do currículo e o controle e poder da comunidade.

A publicação do livro "*The curriculum*" de Bobbit, em 1918, foi um marco no estabelecimento do currículo como campo especializado. Foi naquele momento que se buscava responder a "questões cruciais sobre as finalidades e os contornos da escolarização de massas" (Silva, 1999, p. 22) .

As questões em pauta eram :

- Os objetivos da educação escolar deveriam privilegiar a educação geral ou a especializada?



- O que se deveria ensinar: habilidades básicas, como ler, escrever e contar; disciplinas humanísticas; disciplinas científicas; habilidades profissionais específicas?
- A ênfase deveria ser colocada no conhecimento objetivo já estruturado e cristalizado ou se deveria privilegiar as percepções e as experiências subjetivas dos alunos?
- As finalidades da educação estariam centradas na manutenção e na reprodução da sociedade e de seus valores, ou na sua transformação a partir de um posicionamento crítico? (Ibidem, p.22)

O enfoque proposto por Bobbit apontava para uma visão conservadora, em que a delimitação do papel social básico do currículo escolar era fundamentada na questão social e econômica, com vistas à industrialização e à divisão de trabalho. Como foi dito, o campo de estudos a respeito de currículo emergiu num contexto em que a institucionalização da educação de massa se fazia necessária para atender a uma demanda de formação adequada de mão-de-obra, que pudesse garantir a manutenção da estrutura produtiva necessária à reprodução do sistema econômico capitalista. Bobbit propunha que a escola funcionasse como uma empresa comercial ou industrial. Sendo assim, o sistema educacional deveria propiciar um treinamento especializado, baseando-se nos paradigmas do mercado de trabalho e adotando seus procedimentos. Esse modelo curricular foi emprestado da escola taylorista, proposta por Frederick Taylor, que estabeleceu como

pressupostos os princípios da eficiência, do controle, da previsão, da racionalidade e da economia.

Nessa perspectiva, o currículo se reduz a questões de ordem mecânica, administrativa e burocrática. As proposições psicopedagógicas ficam circunscritas ao âmbito da racionalidade técnica, e o processo ensino-aprendizagem é conduzido por uma prática acrítica, que não questiona os conflitos e as contradições da sociedade. Pelo contrário, legitima crenças e valores da classe dominante, imprimindo-lhes, inclusive, um caráter positivo. O conhecimento está, nessa perspectiva, “para além das realidades sociais e se reveste de objetividade e neutralidade, sendo reduzido ao campo das decisões técnicas com fins já esperados” (Mignoni, 1994, p.32).

Do ponto de vista social, o traço central dessa visão de estruturação curricular, segundo Apple (1982, p.114), é que o currículo deve ser diferenciado para preparar indivíduos com inteligências e capacidades diferentes, de modo que possam atender a múltiplas funções, constantes na estrutura de produção de bens de capital. Tais diferenciações implicavam em responsabilidades sociais desiguais que concediam, por sua vez, privilégio e poderes sociais também desiguais. Essa visão atribuía ao currículo duas finalidades sociais: uma dirigida à formação de indivíduos dotados para o comando e a liderança e outra dirigida à formação de comandados e liderados. Assim, os mais dotados, segundo aqueles padrões, deveriam ser educados para guiar o país e

aprenderiam padrões de comportamento adequados para esse fim, enquanto a massa deveria ser condicionada a aceitar esses padrões de estratificação social como normais.

Autores como Giroux (1986), Apple (1982), Sacristan (1998), que abordam a questão do currículo numa perspectiva crítica, enfocando a permeabilidade de uma ideologia dominante na implantação de propostas de escolarização que alcançam a grande população, chamam a atenção para o objetivo subliminar voltado para uma supremacia cultural, com vistas à preservação de uma estrutura social que convenha a um determinado grupo social, detentor de poderes social, econômico e político.

Apesar da prevalência do modelo curricular de Bobbit, deve-se considerar outra importante vertente, que se voltava para a construção do currículo com um enfoque educacional centrado na criança, privilegiando suas necessidades e interesses, e que está representada pelo trabalho de Dewey*, identificado com a Pedagogia Liberal Progressivista. Ainda que Dewey, citado por Apple (1982) e por Moreira (1999), entendesse que a sociedade se perpetua por um processo de transmissão, em que a nova geração recebe dos mais velhos os hábitos

* John Dewey, Pedagogo e filósofo, norte americano, nascido em Burlington, Vermont, a 20 de outubro de 1859, e morto em N. York em 1º de junho de 1952. Doutor pela Universidade de Jonh Hopkings, lecionou na Universidade de Chicago, no Departamento de Filosofia, Psicologia e Pedagogia. Ainda em Chicago, fundou uma escola experimental, na qual foram aplicadas algumas de suas mais importantes idéias: a relação da vida com a sociedade, dos meios com os fins e da teoria com a prática.

de agir, pensar e sentir, defendia a idéia de que, a partir da renovação da experiência, recriar-se-ia toda a herança recebida. A escola seria, então, o principal agente para a formação de uma sociedade melhor, na qual cada indivíduo pudesse desenvolver seus potenciais individuais, não cerceado pelas limitações de seu grupo social. Seu grande trunfo foi unir a experiência à produção do conhecimento.

A influência de John Dewey foi consubstanciada no Brasil no movimento de renovação da educação, a *Escola Nova*, em 1930., liderado por Anísio Teixeira, um dos seus discípulos na Universidade de Colúmbia, em 1929. As novas perspectivas em relação ao currículo se configuraram na reorganização do ensino público na Bahia, quando as disciplinas escolares foram consideradas um meio para se atingir determinados fins, sendo-lhe atribuído o objetivo de capacitar os indivíduos a viver em sociedade. Dessa forma, os interesses, necessidades e estágios de desenvolvimento das crianças passaram a ser considerados importantes na organização do currículo. Segundo Moreira (1997, p.94), na proposta curricular de Anísio Teixeira, as concepções da natureza humana e da sociedade são predominantes. A dimensão prioritária do homem é a social, ou seja, sua ação, pensamento e consciência são frutos da dinâmica social e podem ser associados à Pedagogia Liberal Progressivista que permeou as origens do pensamento curricular brasileiro, porém não prevaleceu, sucumbindo a um pensamento que privilegiou a racionalidade técnica.

A influência de Bobbit no Brasil se configurou na pedagogia Liberal Tecnicista, que remonta à segunda metade dos anos 50, com o PABAE - Programa Brasileiro-Americano de auxílio ao ensino elementar – mas que teve sua consolidação na década de sessenta. Momento em que o sistema educacional esteve sob o comando do regime militar, que tinha como um de seus objetivos inserir as escolas nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista (Luckesi, 1994, p.63). A influência da pedagogia Liberal Progressivista foi dando lugar a uma nova tendência, que mais se adequava ao contexto político e econômico, sob o comando militar, que reorganizou o sistema educacional brasileiro, refletindo, em todo o seu âmbito, a ênfase na estrutura ocupacional especializada. O trabalho pedagógico fragmentou-se, a exemplo da dinâmica de divisão de trabalho na sociedade, com vistas a tornar-se mais produtivo e efetivo. O reflexo dessa postura foi que a prática dos professores ficou impregnada do uso de técnicas e metodologias criadas por especialistas que, afinal de contas, eram ainda reduzidas na sua transmissão aos professores, pelos supervisores. A divisão do trabalho didático em quatro grandes blocos separados – objetivos, conteúdos, métodos e avaliação – em que técnicas e passos são listados para cada um deles, é adotada sem questionamentos, sem aventar a possibilidade de um modelo alternativo (Moreira, 1997, p. 136).

Entretanto, segundo Moreira (1997), a dominância da tendência tecnicista não foi imediata nem exclusiva no campo de currículo



brasileiro, nos anos setenta. A influência de Bobbit já havia sido substituída pela de autores como Tyler, “cujo pensamento correspondia a versões mais brandas da construção científica do currículo e bastante infiltradas pela tendência progressivista” (Moreira, 1997, p.150). Percebe-se, a partir das considerações de Moreira, que o pensamento curricular brasileiro nunca foi puramente tecnicista, mas uma “combinação de diferentes tendências, missões e interesses” (ibidem, p.150), constatação que se pode atribuir à identificação das origens do pensamento curricular brasileiro com a tendência progressivista.

Ainda que a matriz das duas propostas (de Dewey e de Bobbit) buscasse se adaptar à ordem capitalista que se instalava nos Estados Unidos, é clara a divergência entre elas no que tange aos conceitos de sociedade, homem e função da educação. As duas tendências conviveram com o pensamento curricular e o impregnaram no período que vai dos anos vinte ao final da década de sessenta. Porém, o modelo de currículo proposto por Bobbit encontrara ressonância na publicação de Ralph Tyler, “Princípios Básicos de Currículo e Ensino”, em 1949, que estabeleceria os paradigmas julgados necessários para a elaboração de currículo, influenciando os Estados Unidos e diversos países, entre eles o Brasil, durante décadas, chegando, inclusive, até nossos dias.

Apesar de Tyler (1983) ter considerado alguns pontos importantes nos aspectos filosófico e social, rodeando a construção do



currículo, o que mais prevaleceu foi o seu enfoque na elaboração de objetivos formulados em termos de comportamento explícito, cuja ênfase iria se radicalizar na década de sessenta, alimentada pelo pensamento tecnicista e behaviorista que se instalava naquele momento. Essa concepção de currículo resultou num processo em que as disciplinas transmitiam, por muito tempo, um conhecimento tido como imutável e incontestável, desconsiderando a sua contextualização histórica e sua permanente transformação. O modelo curricular de Ralph Tyler será abordado mais detalhadamente na exposição do paradigma técnico-linear, no terceiro capítulo .

As Teorias Curriculares Tradicionais e a Educação Musical

As décadas de vinte e trinta foram especialmente importantes para a literatura e as artes no Brasil, com o movimento dos modernistas reivindicando uma nova maneira de pensar o fazer artístico, que resultasse numa nova estética, que deveria refletir o progresso tecnológico, rompendo com a subserviência à cultura européia. Essa proposição de rompimento com a tradição refletiu-se na concepção do ensino das artes, uma vez que sugeria uma nova abordagem para a literatura e as artes.

Com relação especificamente à Educação Musical, segundo Fucks (1991, p.114), surgiram encaminhamentos para sistematizar propostas curriculares para o ensino musical nas escolas,



primeiramente em São Paulo, em 1921, e posteriormente, em 1929, no Distrito Federal cujo programa apresentado “ênfatizava a importância do fazer musical em todos os níveis, principalmente na Escola Normal, através do canto coral e do ensino instrumental individual e coletivo” (Fucks, 1991, p. 114).

O que chama a atenção para esse momento histórico da educação brasileira é que o mesmo Anísio Teixeira que introduziu os pensamentos da Escola Nova no Brasil, também criou o SEMA - Serviço de Educação Musical e Artística - em 1932, com o propósito de implantar um programa de educação musical, que abrangeria todos os níveis escolares, em todo o território nacional - o projeto orfeônico -, que teve Villa Lobos como seu primeiro diretor.

Souza, em sua tese de Doutorado*, trata desse tema. A autora faz “uma análise da educação musical institucionalizada do Brasil no período de 1930-1945, procurando compreender suas relações e implicações com a política vigente” e argumenta:

“os resultados mostraram que a política educacional autoritária de Vargas e o projeto de nacionalização influenciam diretamente a educação musical nas escolas, introduzindo a aula de música obrigatória para todos os níveis (...) Além de influenciar a padronização de programas e orientações metodológicas (...) a reforma levou a música nas escolas para muito além de suas funções estéticas e pedagógicas permitindo a “intervenção dos poderes oficiais em prol da organização da cultura nacional.” (Souza, 1999, p.18-25)

* SOUZA, J. (1993): Schulmusikerziehung in Brasilien zwischen 1930-1945. Frankfurt: Peter Lang.

Ainda, segundo a autora, esta reforma inclui a música como componente “para o projeto político de formação de uma ‘consciência nacional’ através da educação” (Souza, 1999, p. 18-25). Com a obrigatoriedade da aula de música para todos os níveis de ensino, a Educação Musical no Brasil vive uma decisiva transformação. A reforma educacional provoca o aparecimento de uma variedade de propostas e modelos na prática escolar para o ensino de música, entre os quais prevalece o de Villa Lobos.

O paradoxo é que a proposta do SEMA estava impregnada de uma concepção educacional liberal conservadora, que se confrontava com o pensamento liberal progressivista de Anísio Teixeira. Senão, vejamos: segundo Souza (1992, p.13), os objetivos da metodologia do canto orfeônico, em ordem de importância, eram: 1º) desenvolver a disciplina; 2º) desenvolver o civismo e 3º) desenvolver a educação artística. Essa proposta pedagógica elaborada por Villa Lobos enfatizava a prática coletiva por meio do canto orfeônico e do trabalho, via transmissão oral, e seus objetivos sócio-políticos estavam voltados para a “formação de uma consciência nacional, o despertar do sentimento de brasilidade ou, ainda, disciplina social” (Souza, 1992, p. 13).

A proposta foi caracterizada pelos aspectos funcionalista e reprodutivista, em que a música era um veículo para imprimir noções de disciplina e civismo, com o objetivo subjacente de cultivar a personalidade de Getúlio. O interesse norteador era atingir os

fins pré-escolhidos para todos os alunos das escolas públicas do território nacional. A pedagogia musical era dominada por enfoques mecânicos e condicionadores, com o objetivo de reproduzir os valores de uma classe dominante (Fucks, 1991, p. 117). Esta fase caracterizou-se pela disseminação do canto coletivo a grandes massas populares em ambientes públicos e escolas, por mais de uma década. Em que pese o aspecto positivo da proposta de Villa Lobos pelo seu caráter institucional, o que garantiu um espaço para a educação musical na rede de ensino oficial, hoje ela é vista, numa perspectiva crítica, como um movimento que também serviu a uma doutrina ideológica.

1.3 AS TEORIAS CURRICULARES NA TENDÊNCIA CRÍTICA

O fluxo e refluxo dos acontecimentos sociais, econômicos, políticos e culturais levou a sociedade americana, na década de sessenta, a um grande questionamento sobre problemas de diferentes naturezas, tais como: o racismo, o desemprego, a violência urbana, o crime, a delinquência, condições precárias de moradia para trabalhadores, bem como o envolvimento dos Estados Unidos na Guerra do Vietnã. Fruto dessa revolta foram os protestos e a rejeição de instituições e de valores tradicionais, levando a sociedade daquele país a uma crise profunda de caráter existencial. Desenvolveu-se nesse contexto uma contracultura que tinha como perspectiva a valorização dos prazeres

sensuais, a liberdade sexual, a gratificação imediata, o uso de drogas e a libertação individual, levando a sociedade a uma série de protestos e ao questionamento dos valores tradicionais e das instituições, entre elas a escola e sua função (Moreira e Silva 1995, p.9-10).

A reação e a busca da neutralização desta configuração vieram no bojo de uma onda de conservadorismo, que enfatizava a eficiência e a produtividade e cujo discurso pedagógico centralizava-se nas seguintes tendências: "idéias tradicionais que defendiam uma escola eficaz, idéias humanistas que pregavam a liberdade na escola, e idéias utópicas que sugeriam o fim das escolas" (Moreira e Silva, 1995, p.14). Essas tendências refletiam, de alguma forma, o ideário liberal, sendo que nenhuma delas questionava com profundidade a sociedade capitalista e o papel da escola na preservação dessa sociedade.

E foi justamente esse questionamento que serviu de alavanca para a discussão e busca de alternativas que rejeitassem o papel da escola e do currículo como instâncias perpetuadoras de uma estrutura social marcada pela injustiça e desigualdade, e que favorecia, sobretudo, a classe social dominante. É nesse momento que os autores comprometidos com uma diferente ordem social vão buscar apoio em teorias sociais desenvolvidas principalmente na Europa, para fundamentar suas propostas, incorporando, em suas discussões e reflexões, o neomarxismo, a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, as Teorias da

Reprodução, a Nova Sociologia da Educação inglesa, a Psicanálise, a Fenomenologia, a Etnometodologia, que começavam a servir de referencial ao campo do estudo do currículo.

A Teoria Crítica, segundo Giroux (1986), aponta para um corpo de pensamentos que se propõe a confrontar, num processo de crítica contínua, a realidade explicitada na teoria com a realidade tal como se apresenta. Dessa forma, pode-se penetrar no mundo das aparências objetivas para captar, não somente as aparências do fenômeno, mas também a sua essência, buscando compreender as relações sociais subjacentes, que freqüentemente iludem e assumem *status* de coisa objetiva.

Fundamentada nos representantes da Escola de Frankfurt, Horkheimer, Adorno e Marcuse, a Teoria Crítica da Educação condena o espírito positivista que permeia a teoria e a prática nos enfoques sistêmicos de modelos educacionais e ressalta a importância da consciência histórica como dimensão fundamental do pensamento crítico. A Teoria Crítica dirige-se à educação em um modo de análise que enfatize as rupturas, descontinuidades e tensões da história, as quais se tornam valiosas, na medida em que enfatizam o papel central da ação humana e da luta, ao mesmo tempo que revelam o hiato existente entre a sociedade atual e a sociedade como poderia ser. A análise não é linear nem contínua, pelo contrário, valoriza as contradições e os paradoxos.

Outro aspecto importante, em relação ao currículo, diz respeito à questão da cultura que enfoca o papel da escola como importante instância de reprodução social, fornecendo uma perspectiva de como as ideologias dominantes se constituem e são mediadas por formações culturais específicas. Sendo as escolas um espaço cultural onde transitam e permeiam valores políticos, histórias e práticas conflitantes, refletem-se como expressão de uma organização mais ampla da sociedade. A relação entre a cultura e o poder é compreendida a partir do reconhecimento de que este representa um terreno importante para a análise da natureza da dominação e da resistência (Giroux, 1986; Apple, 1982; Moreira e Silva, 1995).

Na visão da Teoria Crítica, nega-se a neutralidade no processo de transmissão e construção do conhecimento inerentes ao currículo e busca-se desvelar a sua relação e comprometimento com a criação de símbolos, sentidos e significados para os sujeitos. Não havendo neutralidade, o resultado dependerá da relação dinâmica que se estabelece entre o objeto e o sujeito do processo, levando-se em conta os fatores contextuais

O currículo, nessa visão, é visto como terreno privilegiado de manifestação de conflito, negando-se a forma de transmissão *pasteurizada* e incontestável. O que é visto na concepção tradicional como processo de continuidade cultural da sociedade é entendido como uma forma de reproduzir as divisões dessa sociedade.

1.3.1 OS RECONCEPTUALISTAS: Os Fenomenólogos e os Neomarxistas

Em 1973, especialistas em currículo se reúnem na Universidade de Rochester, dando início a uma série de tentativas de reconceitualização do campo. O consenso entre eles era a rejeição da tendência curricular dominante, “criticando o seu caráter instrumental apolítico e ateórico” (Moreira e Silva, 1995, p.15), características que refletiam as perspectivas behaviorista e empirista que permeavam a ciência social americana e a pesquisa da educação (Van Manen, apud Moreira e Silva, 1995, p.15).

Os reconceptualistas, como foram chamados, enfatizavam que a compreensão da natureza, mediatizada pela cultura, necessitava de uma distensão entre estes dois pólos – a natureza e a cultura - para que se percebesse com clareza as partes da cultura não guiadas pela natureza e as partes da natureza que não se apresentavam como obstáculos para a ação humana, sendo, portanto, produtos dessa ação e passíveis de transformação. Essa perspectiva buscava, no que concerne ao currículo, “identificar e ajudar a eliminar os aspectos que contribuíram para restringir a liberdade dos indivíduos e dos diversos grupos sociais” (Pinnar e Grumet, apud Moreira e Silva, 1995, p.15), ou seja, identificar quais eram as questões de fundo ideológico que são, tacitamente, difundidas pelo currículo.



Dessa Conferência emergiram, segundo Moreira e Silva (1995,) duas linhas de pensamento: (a) uma, associada às Universidades de Wisconsin e Columbia, baseada no neomarxismo, e que se apóia nas análises de Gramsci e na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, liderada pelos autores Michael Apple e Henry Giroux; e (b) outra, associada à fenomenologia e à hermenêutica, mais presente na Universidade de Ohio, tendo como representante mais significativo William Pinar.

Apesar de as duas tendências desafiarem os modelos técnicos dominantes e buscarem estratégias analíticas para questionar as “compreensões naturalizadas” do mundo social, estas duas tendências se confrontaram com sérias divergências. A contraposição das duas tendências resultou, por um lado, nos humanistas que argumentavam que os neomarxistas subordinavam a experiência humana à estrutura de classe, não levando em conta sua especificidade e capacidade de criação, resistência e transcendência. Por outro lado, os neomarxistas ressaltavam que os humanistas não consideravam suficientemente a base social e o caráter contingencial da experiência humana individual, mostrando como o currículo em ação e o currículo oculto contribuíam, pela distribuição instituída do conhecimento, para a reprodução da desigualdade social.

O Currículo e Os Fenomenólogos

Para os fenomenólogos, segundo Silva, a “ênfase não estava no papel das estruturas ou em categorias teóricas abstratas (como ideologia, capitalismo, controle, dominação de classe), mas nos significados subjetivos que as pessoas davam às suas experiências pedagógicas e curriculares e também à sua vivência do cotidiano” (1999, p. 40). Trata-se de relevar o aspecto subjetivo e pessoal, em que o significado ordinário do cotidiano é tomado como ponto de partida, isto é, partindo de sua aparência para chegar à essência. É na experiência vivida no “mundo da vida” que se busca o significado subjetivo, intersubjetivamente construído, levando-se em consideração o sujeito e os sujeitos de seu contexto social (Silva, 1999, p. 40).

Segundo Martins (1992), é a partir de Husserl e de Heidegger, na segunda metade do século XX, que emerge uma Filosofia de Educação fundamentada na Fenomenologia. Essa Filosofia “vem recolocar no centro de seu inquérito o indivíduo e as questões referentes ao Ser e ao Vir a Ser” (Martins, 1992, p.28), buscando nas próprias vivências a fonte para a compreensão dos “mundos-vida”, valendo-se de uma metodologia fundamentada na descrição do mundo como fonte de experiência, antes de se contemplar as categorias sociais e lógicas. A perspectiva fenomenológica dá primazia à consciência subjetiva* e à

* Considera-se que a fenomenologia tem caráter subjetivo, no sentido de que seus objetos, os fenômenos, são relacionados com um sujeito que os percebe. SPIELBERG, H. *Doing Phenomenology: Essays on and Phenomenology*. The Hague, Natus Nijhoff, 1975, p.72.

intersubjetividade, em que a capacidade de perceber o mundo passa pela sensibilidade que as coisas são capazes de produzir em nós, visto que não há significado, se antes não houver sentido. Assim, “a idéia de currículo na Fenomenologia prevê que toda experiência seja uma experiência reflexiva, no sentido de que o sujeito possa, pela reflexão chegar ao auto-conhecimento, a partir da análise de decisões passadas” ((Martins, 1992, p.86).

Para Silva (1999), a visão fenomenológica de currículo é, “em termos epistemológicos, a mais radical das perspectivas críticas, na medida em que representa um rompimento fundamental com a epistemologia tradicional (...); é aquela que talvez menos reconhece a estrutura tradicional do currículo em disciplinas ou matérias” (ibidem, p.40). Para a fenomenologia, o currículo não é constituído nem de fatos, nem de conceitos teóricos e abstratos, mas é, antes de tudo, “um local no qual os docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais” (ibidem, p.40).

O Currículo E Os Neomarxistas

A crítica às teorias tradicionais do currículo, argumentada pelos neomarxistas, buscava desvelar o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social, por meio da educação e do currículo, assim como buscava, também, desvelar

aspectos importantes, de caráter ideológico, que impregnavam estes fenômenos.

Foram os autores associados ao neomarxismo que levantaram a problemática da relação entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social, campo de estudos que se convencionou chamar de Sociologia do Currículo. O enfoque era dirigido à compreensão das estreitas relações entre conhecimento, poder e identidade cultural, cuja clarificação contribuísse para que o currículo estivesse a favor dos grupos e classes oprimidos. Os estudos visavam identificar quais os fatores presentes no currículo formal, no currículo em ação e no currículo oculto* que contribuíam para a reprodução da desigualdade social, por meio da distribuição instituída do conhecimento. Levou-se também em conta, naquele momento, as contradições e as resistências presentes no processo, buscando-se formas de desenvolver o seu potencial criador (Moreira e Silva, 1995, p.16).

Os autores mais significativos dessa tendência como Michael Apple e Henry Giroux serão abordados no capítulo 3, quando serão explicitados os paradigmas curriculares.

* O currículo formal refere-se ao documento oficial; o currículo em ação refere-se à como se dá a sua aplicação na prática e o currículo oculto diz respeito às "normas valores e crenças imbricadas e transmitidas aos alunos através de regras subjacentes que estruturam as rotinas e relações sociais na escola e na vida dos alunos" (Giroux, 1986, p. 71)



1.3.2. A EMERGÊNCIA DA NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A atenção para o campo da Sociologia do Currículo na Inglaterra tem como um dos seus expoentes o sociólogo Michael Young, que liderou, na década de sessenta, os estudos que delinearam um novo perfil para a Sociologia da Educação na Grã-Bretanha, que se desenvolveu ligada ao Instituto de Educação da Universidade de Londres. Como resultado desses estudos, emergiu o que se denominou a Nova Sociologia da Educação (NSE).

Pode-se dizer que, de 1950 a 1980, novos rumos teóricos e metodológicos transformaram a feição do ensino e da pesquisa em sociologia na Grã-Bretanha. As novas influências teóricas presentes na Sociologia Geral incidiram significativamente na Sociologia da Educação e no pensamento dos novos mestres, que dispunham dessa disciplina nos currículos de formação de professores, na Inglaterra, desde a década de sessenta. Esta nova perspectiva tinha como seu principal objeto de estudo o currículo escolar, aproximando-se da Sociologia do Conhecimento e destacando o caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, bem como suas estreitas relações com as estruturas sociais e econômicas.

A NSE constitui-se na primeira corrente sociológica, de fato, voltada para o estudo do currículo, tendo como marco de sua emergência a publicação do livro editado por Young, *Knowledge and*

Control: New Direction for the Sociology of Education (1971), no qual Moreira e Silva destaca os artigos de Basil Bernstein, Nell Keddie, Pierre Bourdieu e Geoffrey Esland, e o artigo que se tornou clássico na Sociologia do Currículo, escrito pelo próprio Young, *"An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge"*. Neste artigo, Young critica a tendência a se aceitar como "naturais" as categorias curriculares pedagógicas de caráter avaliativo, utilizadas pela teoria educacional e por educadores, e levanta a questão "o que conta como conhecimento?". No cerne deste questionamento, o autor busca desvelar a dimensão estrutural da organização, da estratificação do conhecimento, e das diferentes maneiras por que essa estratificação pode ser expressa (Young, 1971, p.8). Essa questão implicava diretamente uma relação dialética "entre o poder e o currículo e entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder".

Young concentra-se na análise de quais princípios de estratificação e de integração regem a organização do currículo. A NSE, ao privilegiar o aspecto sociológico do currículo, influenciou significativamente no aspecto pedagógico, no sentido de inspirar uma construção curricular que "refletisse as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados, e não as dos dominantes". Além disso, o currículo baseado nos princípios da NSE colocaria em equidade as disciplinas das ciências e das artes, contemplando a perspectiva epistemológica do conhecimento baseada na idéia de "construção social" (Silva, 1999, p.67-69).



Segundo Silva (ibidem), a NSE, como corrente teórica, teve influência até fins da década de setenta. As mudanças políticas que levaram o Partido Conservador ao poder na Grã-Bretanha e a implementação, de irreversível penetração, da política neo-liberal criaram-lhe um clima pouco propício. Segundo Silva, a perspectiva puramente sociológica cedeu lugar a uma visão mais eclética, que contemplava, concomitantemente, análises sociológicas e teorias especificamente pedagógicas. A questão central da NSE, que abordava o currículo como uma construção social contínua atual e importante, está ainda presente nas linhas de análise que tratam desse assunto na esteira dos Estudos Culturais e das correntes Pós-Estruturalistas.

1.3.3 TEORIAS CRÍTICAS BRASILEIRAS

Silva (1997, p.154) faz uma análise da tendência curricular crítica no Brasil, no final dos anos oitenta, relacionada às principais características do contexto sócio-político e educacional brasileiro. Destaca, na análise, o processo de abertura política concretizada no governo do presidente Figueiredo, quando a censura foi abolida “favorecendo a produção da literatura educacional crítica” (ibidem, p. 154). Esse período denominado “Nova República” e localizado na década de oitenta foi marcado, segundo Moreira (1997, p. 154), por uma profunda crise econômica, causando a recessão, o desemprego, o

agravamento da desigualdade social e o aumento da violência entre outras questões. Esse desgaste favoreceu o fortalecimento da oposição política e a reorganização do movimento de massas. Nesse contexto, foram promovidos diversos seminários e debates sobre a educação brasileira, os educadores exilados retornaram e uma literatura pedagógica crítica se multiplicou.

A partir de 1982, renomados profissionais da educação ocuparam importantes espaços políticos, revertendo o quadro de inércia na educação e possibilitando propostas alternativas. A consolidação da Associação Nacional de Profissionais da Educação – ANPED – possibilitou uma importante pesquisa financiada pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa – INEP - intitulada “O currículo do ensino de primeiro grau” propiciou o repensar a respeito do currículo numa perspectiva crítica. As correntes mais significativas serão consideradas neste trabalho: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Pedagogia Libertadora.

A Pedagogia Libertadora

A Pedagogia Libertadora, também denominada Pedagogia do Oprimido, teve como inspirador e divulgador Paulo Freire. A Educação Libertadora questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando uma transformação – daí seu caráter crítico. Apesar de não ter

desenvolvido uma teorização específica de questões curriculares, sua obra toca em um ponto nevrálgico, no que concerne ao tema : O que ensinar? O que significa conhecer? Em sua obra, "Pedagogia do Oprimido" (1979), Paulo Freire sintetiza o seu pensamento, que se constituirá na base de uma teorização crítica muito mais voltada para a Filosofia do que para a Sociologia e a Economia Política.

A crítica de Freire ao currículo existente está sintetizada no conceito de "educação bancária", que concebe o conhecimento como uma coisa a ser transferida ou depositada sobre o aluno, entendido como um ente passivo no decorrer do processo. Ao professor cabe a total responsabilidade de ensinar aqueles conhecimentos previamente definidos como importantes.

Freire busca desenvolver uma concepção educacional alternativa por meio da "educação problematizadora", na qual aprender é um ato de conhecimento mediatizado pelo objeto a ser conhecido. A perspectiva fenomenológica se reflete no argumento de que, para Freire, não existe separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece. Conhecer envolve intercomunicação, intersubjetividade. Assim sendo, a forma de trabalho educativo é o "grupo de discussão", ao qual cabe autogerir a aprendizagem, definindo o conteúdo e a dinâmica das atividades. A própria designação de educação problematizadora revela a força motivadora da aprendizagem que se dá a partir da codificação de uma situação problema, da qual se toma distância, para que se possa

analisá-la criticamente, e na qual educando e educador constroem o conhecimento em uma relação dialética (Luckesi, 1994, p.65).

Paulo Freire expõe com propriedade sua concepção de ensinar:

“...ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar; é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender...ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar... e perceberam que era possível – e depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar” (Freire, 1996, p. 25-26).

Freire fornece, em “Pedagogia do Oprimido”, instruções detalhadas para desenvolver um currículo de acordo com sua concepção de educação problematizadora. Silva (1999, p. 60), ao comentar o autor, observa que o mesmo utiliza expressões e conceitos bastante tradicionais, tais como “conteúdos” e “conteúdos programáticos” para falar de currículo. A diferença, no entanto, está na forma de se construir esses conteúdos programáticos que emergem da própria experiência dos educandos, tornando-se “temas geradores”. Os conteúdos tradicionais são recusados, na medida em que cada pessoa ou grupo envolvido na ação pedagógica dispõe internamente dos conteúdos necessários, tidos como ponto de partida. Freire assume o caráter eminentemente político de sua pedagogia e reconhece a dificuldade de ela ser posta em prática em termos sistemáticos, nas instituições, anteriormente à transformação

da sociedade. Daí, o motivo desse tipo de atuação ocorrer principalmente na educação extra-escolar.

Outro ponto a se destacar no pensamento de Paulo Freire é aquilo que ele chama de “conceito antropológico de cultura”, entendendo a cultura como o resultado de qualquer trabalho humano, diferente, portanto, da perspectiva asséptica que vê a cultura como o “conjunto das obras de excelência produzidas no campo das artes visuais, da literatura, da música, do teatro” (Silva, 1999, p.62). Este conceito de cultura ampliado permite que se contemple a chamada “cultura popular” como um conhecimento que legitimamente deve integrar uma proposta curricular. Esta mesma concepção irá integrar os Estudos Culturais Contemporâneos sobre currículo desenvolvidos na Inglaterra na década de 60. Também pode-se atribuir a ele a antecipação do pensamento pós-colonialista sobre currículo, na perspectiva pós-crítica.

A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos

Esta Pedagogia tem, segundo Moreira (1997, p. 165), como principais expoentes os educadores Dermeval Saviani, Carlos Roberto Cury, José Carlos Libâneo e Guiomar Nampo de Mello. Esta abordagem é marcadamente voltada para o contexto brasileiro, não reflete, segundo Moreira (ibidem), nenhuma influência dos especialistas em currículo americanos ou ingleses contemporâneos. Apesar de não ser

uma teoria curricular específica, levanta questões profundamente imbricadas com o campo de estudo do currículo.

Nessa corrente pedagógica, a escola é vista como instrumento de apropriação do saber; cuja centralização na difusão dos conteúdos é um ponto primordial. Na perspectiva dessa tendência, a educação formal deve estar a serviço dos interesses populares, contribuindo para eliminar a seletividade social e torná-la, de fato, democrática.

A ênfase dada ao conteúdo tem como pano de fundo a socialização do conhecimento sistematizado por meio da escola que deve garantir aos alunos uma preparação para o mundo adulto, através de um processo que possibilite uma apreensão dos conteúdos culturais universais, já incorporados pela humanidade. Embora esta pedagogia entenda os conteúdos culturais universais como realidades exteriores ao aluno, propõe que sejam abordados a partir da sua realidade, com vistas à construção de um conhecimento impregnado de significação social e humana. Essa forma de conceber os conteúdos busca romper a barreira entre a cultura erudita e a cultura popular, considerando esta última como ponto de partida para a elaboração de uma análise crítica que proporcione ao aluno ultrapassar a experiência, os estereótipos e as pressões difusas da ideologia dominante (Luckesi, 1994, p.70). Os autores defendem a elaboração do currículo por disciplina, como forma de organizar o conhecimento.



Segundo Silva (1999, p.63), Saviani critica tanto as pedagogias ativas mais liberais quanto a pedagogia libertadora freireana, por enfatizarem a metodologia em detrimento do conteúdo.

1.3.4 AS TEORIAS DE REPRODUÇÃO E O CURRÍCULO

As teorias de reprodução tiveram uma importante influência no desenvolvimento de uma abordagem crítica do currículo, uma vez que romperam com os fundamentos das teorias tradicionais, fazendo emergir na questão da escolarização a desigualdade e injustiça sociais. Baseando-se no referencial conceptual de Giroux (1986), as teorias da reprodução “tomam como sua preocupação central a questão de como as escolas funcionam no interesse da sociedade dominante...[e enfatizam] como o poder é utilizado para mediar entre as escolas e os interesses do capital” (ibidem, p.107). Subjacente a esses pressupostos está a negação de que as escolas sejam instituições democráticas que promovem a excelência cultural, o conhecimento neutro, e modos objetivos de instrução. As teorias da reprodução buscam clarificar como as escolas se tornam veículos importantes para a manutenção da reprodução das relações sociais e das atitudes necessárias para manter as divisões sociais de trabalho. A crítica se concentra em ressaltar como se privilegia na dinâmica social a relação que une a escolarização à



ordem industrial em detrimento de um enfoque que privilegie as relações humanas.

Embora Giroux (1986) reconheça que as teorias da reprodução representem uma ruptura com os paradigmas idealistas e funcionalistas da teoria educacional, sua crítica a esses enfoques reside, principalmente, na deficiência dessas teorias em relação à falta de um posicionamento que, de fato, demonstre a importância teórica e prática das lutas contra-hegemônicas.

Silva (1996a) entende que o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode deixar de ser problematizado e encarado como uma “área contestada, uma arena política”, que pode ser pensada em torno de três eixos: ideologia, cultura e poder. A seguir exponho a relação desses três eixos com o currículo, ancorada nos autores que desenvolvem uma visão crítica dessa questão.

A Ideologia e o Currículo

Segundo Silva (1996b), a preocupação com a delimitação do conceito de ideologia na teorização crítica começa com o discurso de Louis Althusser, no ensaio “Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado”, rompendo com a noção liberal e tradicional da educação como desinteressadamente envolvida na transmissão do conhecimento. Pelo contrario, segundo aquele autor, a educação é um dos principais dispositivos de transmissão de idéias com grande potencial de garantir



uma perpetuação da estrutura social conveniente à classe dominante. As visões de mundo projetadas nas narrativas, os diferentes momentos de saída da escola, os conteúdos permeados de idéias sociais e políticas são componentes essenciais nessa concepção de currículo.

Silva (1996b, p.84) destaca o pensamento de Althusser que vê a educação como um dos principais meios pelos quais a classe dominante transmite suas idéias, propiciando a manutenção de uma estratificação social que interessa e favorece a um determinado grupo ou grupos, em posição de vantagem numa organização social. Nessa perspectiva, a escola, enquanto “Aparelho Ideológico do Estado”, é concebida como instrumento de reprodução do sistema capitalista, por meio de um mecanismo que escamoteia o caráter ideológico da educação, apresentando-a como um ambiente neutro, isento de ideologia. Nesse sentido o caráter ideológico da educação foi colocado em evidência, revelando que a escola inculca a ideologia como se não o fizesse. Para Silva (1996b), Althusser reconhece a relação recíproca entre a infra-estrutura e a super-estrutura da sociedade, porém seus estudos não apontam para qualquer possibilidade de que a escola possa ser uma instância transformadora que possa favorecer a infra-estrutura. O autor tem, segundo Gomes (1994), uma “visão passiva e determinística do homem” e entende a História como algo determinante do destino humano, sem levar em conta que quem faz a História são exatamente as pessoas e os grupos. (Gomes, p.52).

Esta linha de pensamento, embora tenha sido e continue sendo um marco importante, sofreu uma série de contestações que resultaram num refinamento do conceito de ideologia. Por um lado, superou-se a visão de que a ideologia estaria puramente associada a uma falsa consciência ou a falsas idéias a respeito da sociedade, estando, dessa forma, despida de conotações políticas. A nova perspectiva apontou para uma visão que relaciona a ideologia com as divisões de classe e as relações de poder que perpetuam essa estrutura social. O que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou a verdade das idéias que veicula, mas o fato de que essas idéias representam interesses localizados, isto é, transmitem uma visão de mundo vinculada aos interesses dos grupos situados em posição de vantagem na organização social, favorecendo a manutenção dessa posição.

De acordo com Silva (1999), os autores Bourdieu e Passeron somam, em suas publicações, outra importante contribuição para a compreensão do fenômeno de reprodução da estrutura social e dos sistemas de poder relacionados à cultura e à educação formal. O trabalho mais importante dos dois pesquisadores para a Sociologia da Educação é *La Reproduction: Éléments pour une Théorie du Système d'Enseignement*(1970)*. Segundo os autores, numa sociedade estratificada, os grupos e classe dominantes controlam os significados

* Tradução brasileira: BOURDIEU, P. & PASSERON, C. *A Reprodução*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.



culturais mais valorizados socialmente. Tais significados simbólicos medeiam as relação de poder entre grupos e classes. A escola é vista como uma importante força social e política no processo de reprodução de classe, uma vez que, ao aparecer como “transmissora neutra” dos benefícios da cultura valorizada, promove a desigualdade, travestida de um processo justo e objetivo. A cultura se torna, nessa perspectiva, o elo mediador entre o interesse da classe governante e a vida cotidiana. Os interesses econômicos são postos como necessários e naturais e não como arbitrários e historicamente contingentes.

A cultura valorizada se circunscreve no âmbito da cultura das classes dominantes: “seus valores, seus gostos, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir” (Silva, 1999, p. 34). Os conceitos de capital cultural e *habitus* formam um eixo em torno do pensamento desses autores. O capital cultural refere-se à competência cultural e lingüística *socialmente* transmitida e que facilita o desempenho na escola. Especificamente, “uma criança herda de sua família conjuntos de significados, qualidades de estilo, modos de pensamento e tipo de disposições que recebem um certo valor social e *status*, como resultado do que a classe ou classes dominantes rotulam como o capital cultural mais valorizados” (Giroux, 1986, p.122). O bem de capital cultural pode ser objetivado em coisas concretas como obras de arte, obras literárias, obras teatrais, ou em coisas simbólicas como títulos, certificados e diplomas que se constituem em capital cultural institucionalizado. Quando

o capital cultural se incorpora, se introjeta e se internaliza, ele se confunde com o *habitus*, pois esse termo se refere às estruturas sociais e culturais que se tornaram internalizadas.

O capital cultural não é distribuído eqüitativamente entre os alunos, de forma que as possibilidades de sucesso na escola também são desiguais. As escolas, especialmente as de nível superior, têm um papel importante, tanto na legitimação quanto na reprodução da cultura dominante, uma vez que o currículo por meio de uma ênfase à abstração, à palavra oral e escrita e a outros aspectos, limita as possibilidades dos alunos que não tiveram oportunidade de uma vivência com esses parâmetros culturais. Aqueles estudantes que receberam uma grande quantidade de capital cultural por conta de seu contexto familiar e social estão em posição de vantagem em relação àqueles que sofrem descontinuidade entre a escola e suas origens.

A Teoria Crítica, segundo Silva (1996b), na sua primeira fase, concebia a ideologia mais no sentido de imposição de certas idéias sobre a sociedade, previamente pensadas, organizadas e dirigidas para uma população dominada, com pouca capacidade de contestação. O refinamento deste conceito, com as teorias da reprodução, ampliou-se para as seguintes questões:

1. A ideologia, ao ser elaborada, utiliza-se de elementos e valores contidos na própria cultura e na sociedade,

estabelecendo um vínculo de pseudo-identidade que resulta num consentimento dos envolvidos no processo.

2. Uma vez que, nesta elaboração, estão contidos diferentes fragmentos da cultura e do conhecimento daquela população à qual é dirigida, haverá sempre focos de resistência contra a ideologia, os quais emergem num contexto de confronto entre valores e elementos provenientes dos diversos estratos da sociedade.

3. E ainda, neste processo de refinamento do conceito, os mecanismos de transmissão e difusão foram sendo percebidos em toda a sua sutileza. No caso da educação institucional, esta nova perspectiva aponta para a permeabilidade ideológica para além das idéias, corporificando-se, também, em rituais, muitas vezes ordinários, que organizam a vida escolar como na definição de espaços físicos e nas conjunções produtivas das diversas modalidades artísticas e culturais.

Currículo e Cultura

Antes de discorrer sobre a relação entre currículo e cultura, considero importante delimitar o espaço semântico do conceito de cultura, uma vez que a amplitude do seu significado pode gerar entendimentos ambíguos. Minha opção conceptual se fundamenta em Costa (1998, p.40), que defende um conceito relativista de cultura, baseado em Stuart Hall, que toma a cultura como "o terreno real, sólido,

das práticas, representações, línguas, e costumes de qualquer sociedade histórica específica”, bem como “as formas contraditórias de senso comum que se enraizaram na vida popular e ajudaram a moldá-la” (Nelson, Treichler e Grossberg, 1995, p.15). Assim, baseada nesses autores, destaco que a importância, nesta tentativa demarcatória, está em afastar qualquer aceção em que a cultura seja tomada como universal, como uma noção com significado transcendental que possa ser univocamente objetivada em projetos totalizantes.

O enfoque tradicional (Giroux, 1986, p.72) concebe a Educação como uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade, e currículo se tornou um dos eixos desta cultura. O que caracteriza essa visão é que ela comporta a perspectiva de que a educação e o currículo atuam apenas como veias transmissoras de uma cultura produzida. Obviamente, a visão tradicional não contesta o caráter político implícito na relação entre cultura, educação e currículo, isentando-se de um comprometimento com as questões conflituosas da textura social.

Na concepção crítica, a cultura não é vista como um bloco monolítico, estável e estático, de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não problemática. Ao contrário, a Teoria Crítica entende a cultura como um campo contestado, em que se confrontam diferentes e conflitantes concepções de vida social. Nessa concepção, a educação e o currículo são tidos como um terreno de produção e criação

simbólica, podendo ser movimentados por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, cujo resultado será fruto da interação entre o material transmitido e a forma pela qual se dá a sua apropriação por um determinado grupo social.

Sendo assim, a cultura é inseparável dos grupos e classes sociais e reflete o conflito e a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais. Nas palavras de Moreira e Silva, o currículo “é um terreno de produção e política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (1995, p.28).

O currículo educacional se constitui, para a Teoria Crítica, num espaço privilegiado para a manifestação do conflito, por sua possibilidade inerente de instituir e legitimar representações construídas, que identificam e posicionam os grupos sociais, na maioria das vezes, convenientemente, a partir de critérios relacionados à etnia, ao gênero, à posição social e econômica. O que é visto na concepção tradicional como processo de continuidade cultural da sociedade, na visão crítica, é entendido como uma forma de reproduzir as divisões de classes em uma sociedade.

Currículo e Poder

Em linhas gerais, o poder é tido como um fenômeno que se manifesta nas relações sociais, em que indivíduos ou grupos são

submetidos à vontade ou ao arbítrio de outros, manifestada pela divisão dos diferentes grupos sociais em termos de etnia, classe, gênero ou posição geográfica.

O currículo, enquanto definição oficial daquilo que se conta como conhecimento válido e importante, expressa e contém interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relação ao poder. Esse fator tende a favorecer a manutenção de uma determinada estrutura social, reforçando as relações de poder existentes. As forças, muitas vezes ocultas, que permeiam um currículo oficial vão desde o discurso do próprio Estado até os atos cotidianos das escolas. Segundo Costa (1998), as escolas e os currículos "são territórios de produção, circulação e consolidação de significados, como espaços privilegiados de concretização de política de identidade. Quem tem força nessa política impõe ao mundo suas representações, o universo simbólico de sua cultura particular". Para a autora, o conceito de representação é defendido a partir do argumento de que esta

"é construída através do processo de produção de significados pelos discursos, e não como um conteúdo que é espelho e reflexo de uma realidade que é anterior ao discurso que a nomeia [...] (n)esta concepção, representações são noções que se estabelecem discursivamente, instituindo significados de acordo com critérios de validade e legitimidade estabelecidos segundo relações de poder [...] são mutantes, não fixas, e não expressam, nas suas diferentes configurações, aproximações a um suposto 'correto', 'verdadeiro',

'melhor"', uma vez que se constituem segundo diversificados critérios de validade e legitimidade, não cabendo, neste conceito o emprego de categorias avaliativas" (Costa, 1998, p.41).

O esforço da Teoria Crítica aplicada ao currículo deve caminhar para a identificação e análise das relações de poder implicadas no currículo e na educação de forma a transformar estas relações em favor da construção de uma sociedade mais humana e digna. Assim, poderá contribuir no processo de emancipação de um sujeito e de uma sociedade, para que possam perceber e falar de suas diferenças, de suas histórias, desfocando uma visão cultural antropofágica e dominadora, que se autodeclara instituidora de padrões nas diversas dimensões da vida humana.

Algumas propostas de reformulação curriculares institucionais, fruto de uma política educacional, se configuraram a partir da tendência progressista, das quais pode-se destacar o "Projeto Escola Cidadã", desenvolvido pela Secretaria de Educação de Porto Alegre, estruturado "sobre o princípio da gestão democrática" (Azevedo e Silva, 1995, p.9) , cujas referências teóricas e práticas se pautam nos pressupostos da Pedagogia Crítica. Fruto deste Projeto, realizou-se, em julho de 1995, Porto Alegre, o "Seminário Internacional 'Reestruturação Curricular: Teoria e Prática no Cotidiano da Escola'", centralizando a discussão do currículo "como centro da educação escolar...[e] fenômeno histórico, expressão dos saberes dos diferentes sujeitos sociais e de suas

práticas sociais” (ibidem), notando-se uma base bastante clara da Teoria Curricular Crítica.

Especificamente em relação à Educação Musical, a falta de acesso da maioria da população ao ensino da música de forma sistemática se configura num processo de exclusão, uma vez que não permite às classes desfavorecidas o acesso a esta modalidade artística . Em termos de política educacional que contemple a Educação Musical, o que se pode considerar é que a nova LDB, no artigo 26, parágrafo segundo, prevê de forma abrangente que “o ensino da arte se constituirá como componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Outros indicadores de uma recuperação do espaço do ensino das artes no sistema educacional são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN) elaborados pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto, em 1997, que, apesar de apresentar conteúdos específicos de música a serem trabalhados no currículo, não dá nenhum indício de como esta questão se dará na prática. Como aponta Hentscke e Oliveira (2000), pode-se depreender desses documentos uma preocupação com a “formação da cidadania da criança através de uma filosofia construtivista para a ação docente e da organização escolar” (p. 52). O que se nos apresenta como problemático é a própria implementação dessa Lei e dos PCNs e RCN, uma vez que não há uma

consistente discussão que aponte soluções efetivas para concretizar o que está posto nos documentos se concretize.

Com relação ao Ensino Superior, a nova LDB demandou uma discussão em torno da necessidade de reformulações curriculares, que estão sendo conduzidas pelas Comissões de Especialistas do MEC. No caso da área de Música, foi elaborado o documento que trata das Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior de Música, estando nesta data (outubro/2000), no Conselho Nacional de Educação (CNE) para apreciação. Essas Diretrizes, ao serem aprovadas, desencadearão a reformulação curricular nos Cursos de Graduação em Música para uma adequação de acordo com o previsto no documento. A previsão de modificações indicam: "a) a eliminação dos cursos de Licenciaturas em Educação Artística e a conseqüente criação de licenciaturas específicas: Música, Artes Cênicas, Artes Visuais; b) Flexibilização dos conteúdos e ênfases dos cursos; c) avaliação periódica dos cursos; d) maior autonomia para o aluno se definir acerca do seu perfil profissional" ((Hentscke e Oliveira, 2000, p. 58).

Este momento de mudanças exige clareza de quais paradigmas serão privilegiados, e, nesse sentido, os estudos na área de currículo, desenvolvidos a partir das Teorias Curriculares Críticas e Pós-Críticas, terão papel fundamental para dar suporte às decisões que devem implicar em mudanças significativas.



1.3.5 A CONTRIBUIÇÃO DOS HISTORIADORES

Para Franklin (1991), o marco decisivo na história americana do currículo parte da década de 60, por identificar-se, a partir daí, o início dos debates historiográficos voltados para aspectos que passam a imprimir uma identidade própria à investigação da história do currículo, definindo-lhe o campo, os objetivos, a metodologia (ibidem, p. 39-40).

Segundo Nereide Saviani (1998), a contribuição dos historiadores deste campo de estudo permite, por meio da análise e interpretação de fatos e fenômenos, estabelecer algumas generalizações, a partir da constatação de certas regularidades. A autora levanta alguns aspectos que entram na caracterização dos processos de elaboração e implementação curriculares:

- O primeiro é que a “elaboração do currículo obedece ao estabelecimento de prioridades, de acordo com as finalidades da educação escolar e do público a que se destina” (Saviani, 1998, p. 34-35). Assim, segundo a autora, as preocupações voltadas para a formação de elites ou para a expansão da escolarização das camadas subalternas, com propósitos humanísticos, científicos ou técnicos, determinam os tipos de currículos, sua estruturação e seu conteúdo.
- O segundo aspecto indica “que a elaboração do currículo consiste numa seleção de elementos da cultura passíveis e desejáveis de serem ensinados/aprendidos na educação escolar” (ibidem). Esse

aspecto ressalta que a elaboração de um determinado currículo reflete um recorte da cultura, que dará prioridade aos valores que serão difundidos por “um conjunto de ênfases e omissões” (William apud Goodson, 1995, p.33) que, de alguma forma, privilegiará um determinado estrato da sociedade. Esse recorte, realizado no seio da cultura, constitui-se, segundo a autora, numa espécie de “reinvenção da cultura” que resulta num tipo peculiar do saber, o saber escolar. Tal transposição dá ao saber escolar um enfoque diferenciado do que o originou, desmistificando a idéia de que a escola transpõe didaticamente, para a sala de aula, os saberes tal e qual foram produzidos nos locais de origem.

- O terceiro aspecto refere-se ao fato de que, enquanto construção social, “o currículo resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas” (Saviani, 1998, p.35) fazendo com que estas resultem mais em soluções negociadas do que em soluções de consenso. Ao estar ligado, por um lado, à questão do conhecimento – “que se produz, reproduz, firma e se supera na polêmica, no enfrentamento peculiar à luta das idéias” - (Saviani, 1998, p.27) e, por outro lado, a questões relacionadas ao poder, inerentes à sua elaboração e realização, o currículo é sempre produto de debate e disputas em vários níveis, refletindo o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e entre os valores dominantes que regem os processos educativos. Nesse processo, entram em jogo conflitos entre diferentes

interpretações, além do choque com as tradições cristalizadas, as concepções subrepticiamente formadas, os inevitáveis e incontornáveis acordos tácitos – que caracterizam o “currículo oculto”. Isso explica o interesse da sociologia moderna por este tema, uma vez que qualquer modelo de educação adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite.

- Finalmente, um quarto aspecto que aponta “para uma tendência, na elaboração de currículos, a seguirem normas, critérios, modelos mundiais, principalmente quando se trata de currículos em âmbito nacional, destinados às massas”.

A autora cita o texto de Benavot et alli (Saviani, 1998, p. 28-29) como um dos principais estudos que tratam especificamente dessa questão, cuja constatação indica “uma escassa importância relativa dos fatores nacionais com influência sobre a estrutura curricular”, permitindo aos pesquisadores “falar com certa segurança de um currículo nacional mundial relativamente *standard*” (ibidem). Nesse estudo, os autores privilegiaram os seguintes enfoques, que têm tido um razoável impacto nas diferentes práticas de organização curricular dentro da escola:

- a) Funcionalista, considerando o nível de desenvolvimento da sociedade, a valorização, no currículo, das destrezas e os valores modernos refletidos na importância dada às matérias ditas modernas;

b) Historicista, considerando a diversidade curricular entre os sistemas nacionais de educação, a trajetória peculiar de cada currículo e sua coerência ao longo do tempo;

c) de standardização institucional, relacionada com o modelo de educação de massas, o qual incide na permeabilização dos valores modernos nos currículos nacionais da escola primária, independente do estágio de desenvolvimento nacional,

A pesquisa conduziu os pesquisadores à conclusão de que:

“um currículo mundial cada vez mais semelhante ocupa a maior parte do tempo letivo, refletindo um modelo norte-americano predominante de conteúdos curriculares adequados que se institucionalizou na década de 60;

- não existe uma correlação direta entre o desenvolvimento sócio-econômico e a importância concedida às matérias [consideradas] ‘modernas’, nos currículos do século XX;

- a evolução dos currículos nacionais não se dá em função das trajetórias nacionais peculiares;

- os currículos nacionais derivam de um sistema em que as decisões curriculares dos países refletem mais os *standards* mundiais do que a história da educação nacional;

- O currículo de massas é definido e prescrito diretamente, através da influência de determinadas organizações internacionais (por ex., Banco Mundial e Nações Unidas), mediante modelos apontados por Estados-nações dominantes e por profissionais da educação que operam em escala mundial” (Benavot et alli apud Saviani, 1998, p.28-29).

Nessa perspectiva, o estudo da história do currículo extrapola o “levantamento da evolução do termo e seus diferentes empregos”, incidindo numa trama complexa que envolve a análise de questões relativas à sua origem histórica, assim como questões relativas

aos processos de sua elaboração, interpretação, implementação e avaliação (ibdem, p.23), contemplando a análise da concepção e a análise da aplicação da concepção. As fontes para este estudo abrangem documentos como o currículo formal ou escrito e registros diversos, como também relatos obtidos em entrevistas, observação direta de diversas situações, implícitos nos processos informais e interacionais, considerando-se para a análise os diversos aspectos de caráter sociológico, filosófico, psicológico e pedagógico. Dessa forma, a literatura produzida neste campo de estudo vem contemplando tanto o aspecto relacionado à história do currículo propriamente dita quanto a reflexão teórico-crítica que busque pistas que permitam localizar os conhecimentos e saberes que foram deslocados em favor de outros com mais prestígio, mais força, mais vitalidade social, e por isso não figuram na parte mais visível da história (Silva,1995, p 184-202). Neste sentido, a valoração dos currículos bem sucedidos fica nivelada, em importância, à dos currículos fracassados.

O currículo pode ser considerado uma questão de ordem social, relacionada ao acesso e à distribuição do conhecimento, que ocorre por meio de “canais socialmente criados, adotados e utilizados em contextos sociais particulares” (Connel,1995, p.15). Tal problemática esbarra na questão da justiça social, que, nesta linha de pensamento, não pode ser obtida pela distribuição igual e padronizada para diferentes grupos sociais. Importantes pesquisas no campo da sociologia da

educação têm examinado as desigualdades de classes e apontado o conhecimento escolar como um elemento-chave no processo de produção de desigualdade social. Ao se focalizar a natureza do processo educacional inserida no conceito da justiça social em educação, as questões curriculares tornam-se centrais (ibidem, p.14), pois a estruturação e seleção do conhecimento deve favorecer e fortalecer a identidade cultural e a auto-estima de um grupo específico.

Nesta linha de pensamento, o currículo deve apontar para uma concepção que atenda aos interesses e necessidades das camadas populares e que melhor se articule a um projeto de construção de uma sociedade menos marcada pela desigualdade (Moreira e Silva, 1995, p.33-34). Essa postura requer um claro posicionamento político, pois implica assumir o ponto de vista dos menos favorecidos pelo próprio sistema, com vistas a propiciar, a esta classe social, a prática da cidadania plena.

1.4 AS TEORIAS CURRICULARES NA TENDÊNCIA PÓS-CRÍTICA

A tendência pós-crítica se configura nos anos 90 e incorpora contribuições de estudos culturais, estudos feministas, estudos de raça, como resultado do pensamento pós-moderno e pós-estrutural. Essa tendência emerge justamente da constatação da necessidade de se



compreender a educação e o currículo para além da análise que focaliza a dinâmica de classe no processo da desigualdade e das relações hierárquicas, na sociedade capitalista. Emerge também, nesse momento, a necessidade de se buscar aportes teóricos que contemplem a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. Considera-se, ainda, como um dado importante, as “visíveis manifestações e expressões culturais de grupos dominados [justapondo-se a] formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa, nas quais aparecem de forma destacada as produções culturais estudunidenses” (Silva, 1999, p.85).

Silva (1995) considera que esta tendência consolida algo que vinha se configurando nas duas últimas décadas na análise da educação, incorporando as preocupações da “Teoria Crítica...da influência do programa teórico e de pesquisa de Pierre Bourdieu e do enfoque culturalista da Universidade de Birmingham, com sua ênfase nas chamadas subculturas urbanas e no método etnográfico, fundando aquilo que ficou conhecido como Estudos Culturais” (p.137).

Denota-se, nesta perspectiva, uma relação entre a ideologia, o poder e o currículo. Esses elementos se articulam pelas narrativas, as quais se constituem em um aparato de conhecimentos e saberes produzidos pela modernidade. Esse produto veiculado pela linguagem institui uma “realidade”, atribuindo às coisas valores e produzindo significados segundo uma relação de força, na qual os grupos

mais poderosos impõem sua visão de mundo, ou seja, modelam a realidade. Isso implica a possibilidade desses grupos estarem discursando sobre o outro, tomando a si próprio como referência, ou seja, considerando essa referência como normal e o outro como diferente (Costa, 1998, p. 37-67)

Assim, o currículo é um dos meios institucionais estratégicos para se difundir os enunciados tomados como verdade, como científicos e como universais, valendo-se de seu caráter acadêmico e científico para criar identidades que refletem superioridade racial, social e cultural, hierarquizam e articulam relações específicas, como, por exemplo, definindo lugares sociais.

A inclusão desses novos aportes conceituais instalou uma crise nas teorias que enfocam as questões curriculares. Essa crise atinge, também, a teoria curricular crítica tanto no Brasil como nos Estados Unidos. Os autores, em publicações recentes, se posicionam com diferentes interpretações diante desse momento de crise. Pinnar, Reynolds, Slattry e Taubman citados por Moreira (1998, p. 12) entendem que houve uma desconfiguração conceitual na teoria curricular crítica, resultante de um ecletismo que agregou ao seu corpo conceitual questões de raça, gênero e outros princípios. Para Jennifer Gore (apud Moreira, 1998, p. 13), as razões da crise da teoria crítica curricular se concentram na "ausência de sugestões para uma prática docente crítica e na utilização de um discurso altamente abstrato e complexo, cujos princípios

difícilmente podem ser entendidos e operacionalizados pelos professores” (Moreira, 1998, p. 13). Em termos de Brasil, numa recente investigação de Moreira (ibidem), os curriculistas apontam uma dicotomia entre os avanços teóricos e a prática docente cotidiana.

Mesmo em crise, a teoria curricular crítica vem se constituindo a mais produtiva tendência nesse campo de estudo, cuja literatura especializada denota um empenho da área na busca de um redimensionamento conceitual e de novas perspectivas.

Como já foi mencionado, na década de 90, a tendência curricular pós-crítica incorpora contribuições dos estudos culturais, estudos feministas e de raça, na perspectiva do pensamento pós-moderno e pós-estrutural, contemplando a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. A utilização da Escola de Frankfurt e do neomarxismo na compreensão do processo curricular é questionada, polarizando, por um lado, os autores que acreditam que a absorção dos *insights* dos novos aportes não comprometem “o compromisso da teoria crítica com a justiça social, a democracia, a libertação e os direitos humanos” (Moreira, 1998, p. 25), e, por outro lado, os que consideravam inviável a tentativa de integrar a teoria crítica ao pensamento pós-moderno.

Ao se considerar as profundas transformações ocorridas no mundo nesta década, a necessidade de se rever os conceitos, as teorias, os paradigmas se torna premente. Moreira (1998)

coloca-se a favor de uma apropriação crítica do pós-modernismo pela teoria curricular crítica, preservando-se a questão nevrálgica da Teoria Crítica que é o compromisso com a emancipação do indivíduo. Uma proposta educacional emancipatória deve contemplar a capacidade de indignação, de espanto e de rebeldia diante da desigualdade social, e ao mesmo tempo considerar os sujeitos a partir de seus contextos específicos levando em conta “as múltiplas vozes, as exclusões, as contingências” (Moreira, 1998, p. 28).

Neste sentido, Corazza (1998, p. 10) propõe que os Estudos Culturais sejam a matriz teórica para se organizar um currículo em torno do que ela denomina “Temas Culturais”, tendo a cultura como seu construto central. A autora defende a subversão total das disciplinas, propondo outro desenho curricular cuja escolha da prática “é pragmática, estratégica e auto-reflexiva”, e os conhecimentos sejam escolhidos pelos sujeitos a partir de uma temática cultural.

Os Temas Culturais propiciam, segundo a autora, que se perceba a conexão entre o papel da linguagem e a delimitação das identidades sociais, e vincula o currículo às experiências que os estudantes trazem para seus encontros com o conhecimento institucionalmente legitimado. Assim, reconfigura as fronteiras da “alta cultura” e da “cultura popular”, abarcando a multiplicidade e a diversidade dos diferentes contextos.



Os Temas Culturais contemplam , também, o “estudo da produção, da recepção e o uso de variados textos, e da forma como eles estruturam as relações sociais, os valores e as noções de comunidade, o futuro e as diversas funções do eu” (ibidem, p. 11). Esta amplificação tem uma significativa importância para as artes, tendo em vista que os textos a serem trabalhados abarcam todas as formas de conhecimento mediados por outros canais, como o auditivo e o visual eletronicamente difundidos. Ao se considerar uma “paisagem cultural descentrada, povoada de terrenos interativos” (ibidem) que caracteriza o cotidiano da juventude e das crianças de hoje, ressalta-se a importância de valorizar suas músicas, filmes, programas de TV, grupos esportivos, religiosos e outros, convertendo-os em objetos de estudo numa prática educativa. Essas questões desafiam o educador a pensar outras formas de sistematizar o conhecimento considerando o desejo e o prazer de se conhecer algo.

A tendência pós-crítica pressupõe ultrapassar as fronteiras estabelecidas por modelos conservadores a partir da reflexão sobre nossas condutas, poderes, conhecimento e verdades e, principalmente, aceitando que

“dialogar com as diferenças não supõe a eliminação da diferença, mas ao contrário, recuperar e honrar as memórias locais, os saberes populares locais, os saberes desqualificados, a serem legitimados pelo trabalho curricular com as temáticas multiculturais” (Corazza, 1998, p. 14)

CAPÍTULO II

OS PARADIGMAS CURRICULARES NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

No capítulo anterior, vimos de que modo as diferentes tendências educacionais se refletem na construção de modelos curriculares. Esses modelos relacionam-se de forma diferenciada nas esferas econômica, social, cultural, revelando também diferentes enfoques ideológicos. A pluralidade de concepções curriculares decorre do fato de que as divergências estão para além das questões técnicas ou semânticas, uma vez que implicam em visões de mundo, de homem, de conceitos, de conhecimento, de educação.

Neste capítulo, serão abordados os paradigmas curriculares - técnico-linear, circular-consensual e dinâmico-dialógico – presentes na classificação de Mac Donald (1975) e Domingues (1988), que fornecem subsídios para a análise pretendida, abarcando uma pluralidade de concepções curriculares. Optei por utilizar o campo conceptual de paradigma para dar suporte a esta investigação, ao considerar que este campo envolve e “comporta um certo número de relações lógicas, bem precisas, entre conceitos, noções básicas, que governam todo o discurso” (Morin, apud Moraes, 1997, p.32).

Thomas Kuhn (1994) considera o termo paradigma como “a constelação de crença, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica”, o que permite a explicação de certos aspectos da realidade (p.225).

Tendo em vista que as transformações de paradigmas implicam em processo de mudança conceptual, de novas buscas e de reconstruções baseadas em novos fundamentos, os diferentes paradigmas curriculares serão abordados, neste trabalho, a partir da identificação dos conflitos existentes entre eles. Será focalizada a discordância referente à essência do currículo enquanto fenômeno socialmente construído, rejeitando-se, portanto, a visão puramente técnica e neutra. O aspecto relacional entre os diferentes paradigmas é considerado significativo, ao se reconhecer que as mudanças paradigmáticas convivem e interferem nos paradigmas já consolidados. Para Domingues, “essa discordância instalada na comunidade de curriculistas é vital, pois o conflito levará ao refinamento, à revisão e à criação de idéias e prevenirá a cristalização e dogmatismo de um paradigma” (1988, p. 24).

Segundo Domingues (1988), existem na literatura esquemas conceituais para analisar os paradigmas de currículo, citando alguns: a) McNeil descreve quatro paradigmas de currículo: humanístico, de reconstrução social, tecnológico e de matérias acadêmicas; b) Eisner e Vallance identificam cinco paradigmas de currículo: desenvolvimento dos



processos cognitivos, currículo como tecnologia, currículo voltado para auto-realização ou experiência consumatória, currículo voltado para a reconstrução social e racionalismo acadêmico (ibidem, p.26).

Mac Donald (1975) buscou, a partir da Teoria do Interesse Humano argumentada por Habermas (1983), elaborar uma classificação que permitiu a inclusão de diversas tendências e correntes do pensamento curricular. MacDonald (1975) expõe, em seu ensaio "Currículo e Interesses Humanos", suas idéias acerca da conexão entre o currículo e os valores que permeiam um trabalho curricular, ou seja,

"a justificativa de decisões curriculares reflete também compromisso com valores. Diferentes posições de valor resultam na descrição de currículo com padrões variáveis... isto se pode ilustrar facilmente, tomando-se as três posições psicológicas básicas. Faz uma considerável diferença nas decisões curriculares se um é behaviorista, um gestaltista, ou um psicanalista...estas são posições de valor que afetam o pensamento curricular" (ibidem, p.284)*

Na classificação de Mac Donald, a ênfase recai sobre os valores que permeiam o trabalho curricular e suas relações com os interesses de Habermas. O autor identifica dois níveis de valores como sendo: a) perspectivas estruturais e b) valores racionais. As primeiras referem-se à orientação geral de uma teoria curricular, enquanto os

* * ...the justification of curriculum decisions also reflects value commitments. Different value positions result in describing curriculum variables patterns...this can be illustrated easily with the three basic psychological positions one way take. It makes a considerable difference in curriculum decisions whether is a behaviorist, a gestaltist, a psicoanalista....these are value positions that affect curriculum thinking".

segundos referem-se aos valores subjacentes à organização curricular adotada.

A proposição básica de Mac Donald (1975, p.289) sobre currículo está na argumentação de que o interesse humano se configura no fenômeno propulsor e precursor que canaliza a atividade curricular quer seja nas perspectivas estruturais (teoria do currículo) quer seja nos valores racionais (projetos curriculares). Os interesses humanos precedem a estruturação de uma teoria curricular, que, por sua vez, estará impregnada de valores. Moreira (1997), ao fazer uma análise crítica da classificação de Mac Donald, expõe o esquema conceptual que lhe deu suporte, considerando duas premissas básicas:

- a) o conhecimento curricular é parte do conhecimento humano, portanto relacionado ao interesse humano técnico, de consenso e emancipatório.
- b) O objeto do conhecimento curricular é o conhecimento escolar, abarcando sua seleção, organização e transmissão. As diferenças básicas no pensamento curricular surgem dos três interesses básicos de Habermas – interesse em controle técnico, interesse em compreensão (ou interesse em consenso ou interesse prático) – e interesse em emancipação (ou interesse crítico) e, conseqüentemente, nos diferentes enfoques de pesquisa utilizados na sua construção: empírico-analítico, histórico-hermenêutico e praxiológico”. (Moreira, 1997, p. 49)

2.1 INTERESSE HUMANO – CONHECIMENTO – CURRÍCULO: UMA RELAÇÃO TRIÁDICA

É do ensaio “Conhecimento e Interesse” de Habermas, publicado em 1968, que Mac Donald (1975) e Domingues

(1988) partem para a construção de uma classificação própria dos paradigmas curriculares denominados técnico-linear, circular-consensual e dinâmico-dialógico.

Habermas, ao entender o interesse humano como fenômeno propulsor e precursor do conhecimento, estabelece um vínculo inseparável entre esses dois fenômenos. Este vínculo tem uma profunda ligação com a sobrevivência humana, uma vez que “o conhecimento [se define] como instrumento da autoconservação, porém transcendendo a mera auto conservação” (ibidem, 1983, p.309). O autor entende serem três os interesses humanos que resultam na construção do conhecimento: o interesse técnico, o interesse prático ou consensual e o interesse emancipador.

Esses interesses impulsionam, segundo Habermas, três categorias possíveis de saber: “a informação [relacionada ao interesse técnico], que amplia nosso poder de manipulação técnica; a interpretação [relacionada ao interesse prático ou consensual], que possibilita um forma de orientação da ação; e a análise [relacionada ao interesse emancipador], que liberta a consciência da dependência de poderes hipostasiados” (1983, p. 309). Essas três categorias de saberes emergem dos processos de socialização através de três dimensões ligadas à dinâmica da sobrevivência humana: o trabalho, a linguagem e as relações de poder. Essas dimensões são interpenetráveis e estão presentes no processo de humanização da sociedade, porém, os valores

que permeiam cada um dos interesses habermasianos implicarão, enquanto prática intencional na construção do conhecimento, em três distintos enfoques de pesquisa denominados: empírico-analítico, histórico-hermenêutico e praxiológico.

Segundo o autor, o enfoque empírico-analítico tem como fundamento os pressupostos da aceitação prévia da universalidade e da neutralidade científica, a percepção do fenômeno através da observação do comportamento, a mensuração e o controle das variáveis e a ênfase na generalização e na reaplicação. Este enfoque está relacionado ao interesse técnico e a um processo de construção do conhecimento vinculado a uma racionalidade instrumental em que o controle técnico viabiliza a aplicação das teorias e regras à realidade. Segundo Bellochio, “o meio de se alcançar o domínio sobre essas [teorias e regras] ocorre através do trabalho minuciosamente técnico” (2000. p. 3).

Desse enfoque, delineou-se o paradigma técnico-linear, que instituiu um modelo de currículo conservador do ponto de vista econômico e cultural que se formatou nos Estados Unidos e posteriormente na Europa e países em desenvolvimento, no início do século XX. A tônica desta concepção curricular privilegia as perspectivas tecnológica, burocrática intimamente ligadas ao conceito de eficiência, cujo modelo curricular está apoiado na “burocracia que organiza e controla o currículo, amplamente aceita pela pedagogia desideologizada e acrítica imposta ao professores como modelo de racionalidade em sua

prática” (ibidem, 1979, p.105). A identificação do “conhecimento válido” seleciona aquele já filtrado e instituído como de conhecimento universal e tido como patrimônio cultural da humanidade. O conteúdo é visto no restrito enfoque acadêmico, de forma fragmentada, convertendo-se em prioridade no processo de escolarização que visa à formação de um indivíduo que responda às necessidades do sistema produtivo. A delimitação do papel social básico do currículo escolar foi fundamentada na questão social e econômica com vistas à industrialização e à divisão de trabalho.

O enfoque histórico-hermenêutico produz o conhecimento em outro quadro metodológico. A pesquisa hermenêutica analisa os dados da realidade a partir da percepção subjetiva, cuja compreensão do sentido orienta-se para um consenso possível do sujeito agente no quadro autocompreensivo. “O acesso aos fatos se dá pela compreensão dos símbolos que as pessoas inventam para comunicar significados e interpretar os eventos do dia-a-dia” (Habermas, 1983, p.306).

O paradigma circular-consensual, subjacente a este enfoque, relaciona-se ao interesse prático ou consensual e enfatiza o aspecto subjetivo e pessoal em que o significado ordinário do cotidiano é tomado como ponto de partida. O conhecimento é construído a partir da compreensão dos fatos, através da interpretação de seus significados, utilizando-se da linguagem, num processo que, ao contemplar a



subjetividade e a intersubjetividade através do diálogo, torna-se o núcleo orientador da ação. Neste paradigma, o “currículo está centrado na experiência do aluno e nas suas necessidades latentes e/ou manifestas” (Domingues, 1988, p.35). É através do questionamento do significado ordinário do cotidiano, ou seja, do questionamento do senso comum das coisas que se buscam os significados subjetivos e intersubjetivos. Neste raciocínio, a construção curricular deve privilegiar o aluno enquanto construtor e criador do seu próprio currículo, gerando ou criando os significados sobre si, sobre os outros e sobre o seu contexto, a partir da problematização de seu próprio universo.

O enfoque praxiológico de pesquisa busca a compreensão do fenômeno, considerando a dinâmica de suas relações com os diversos aspectos das condições sociais da realidade, objetivando sua transformação e não apenas sua descrição. Fundamenta-se no conceito da práxis enquanto processo dialético “reflexão-ação” sobre uma realidade, envolvendo uma transformação. A reflexão é básica na medida em que “liberta o sujeito dos condicionantes e permite criar e recriar suas instituições” (Domingues, 1988, p. 26). A construção do conhecimento nesse enfoque contempla a perspectiva crítica, reflexiva e problematizadora do fenômeno. O quadro metodológico que define o sentido de validade dessa categoria de proposições críticas tem como critério o conceito de auto-reflexão.



O paradigma dinâmico-dialógico, desdobramento desse enfoque, está fundamentado na corrente filosófica neo-marxista da Escola de Frankfurt. A racionalidade que permeia esse paradigma é a emancipatória, caracterizada por entender o currículo como parte da totalidade social, historicamente determinado, imbuído de caráter político e comprometido com a emancipação das camadas populares. O conhecimento é construído a partir dos significados materiais e simbólicos articulados no âmbito do contexto social, sob uma perspectiva dialética, baseada nos princípios da crítica.

A meu ver, a pesquisa em ensino, despojada de um enfoque que não privilegia questões culturais, sociais e políticas, torna-se inviável. Portanto, estes dois últimos enfoques vêm atender a uma necessidade a que os aportes conceituais da pesquisa empírica não atendiam, tendo em vista analisar a complexidade da sociedade contemporânea. A manifestação desses dois últimos enfoques se concretiza na fundamentação filosófica e pedagógica presentes nas Teorias Curriculares Crítica e Pós-Crítica, apresentadas no capítulo 1.

A síntese da relação entre o pensamento de Habermas sobre “Interesse e Conhecimento” e os três paradigmas defendidos por Mac Donald (1975) e Domingues (1988) está exposta no Quadro 1.



Quadro 1 - Síntese das relações entre conhecimento, interesses humanos e paradigmas curriculares (Baseado em Bordas, 1992, p. 13)

DIMENSÕES DA VIDA HUMANA	INTERESSE HUMANO	INTERESSE CIENTÍFICO (ênfase de pesquisa)	PARADIGMAS CURRICULARES
Trabalho - interferência e transformação no meio físico e social para a sobrevivência humana.	Técnico - Manutenção do controle sobre processos objetivos e objetivados - Manipulação do meio físico e social, incluindo o próprio homem.	Empírico-analítico - Universalidade da teoria - Neutralidade da teoria - Decomposição do todo em variáveis mensuráveis e controláveis - Abandono do particular em favor do generalizável	Técnico-linear - Preparação dos indivíduos para desempenhar funções definidas em uma situação também definida. - privilegia as perspectivas tecnológica, burocrática ligadas ao conceito de eficiência - pedagogia desideologizada e acrítica - conhecimento universal visto como patrimônio cultural da humanidade. - conteúdo restrito ao enfoque acadêmico, na forma fragmentada.
Linguagem - [Mediadora na construção da identidade do indivíduo no processo dialético e conflituoso polarizado entre as pretensões impulsivas e a coerção social]	Prático ou Consenso - Interesse prático de interpretação da intersubjetividade - Mediação da transmissão institucionalizada da cultura	Histórico-hermenêutico - Compreensão e interpretação de símbolos para comunicar significados - Processo diálogo-consensual para a orientação da ação - Objetividade fundada no consenso intersubjetivo - O conhecimento válido e verdadeiro reflete o consenso da comunidade científica	Circular-consensual - Criação de consciências críticas - Aluno criador e construtor de seu próprio currículo - Conhecimento resultante de vivências, da prática da vida, de comunicações intersubjetivas - Valorização da troca de experiências - Aluno sujeito
Poder - [ligado a práticas sociais e à produção de significados materiais e simbólicos, capazes de instituir critérios de validade e legitimidade que conferem identidades sociais e culturais]	Emancipador - Superação da dominação - Desmistificação dos mecanismos do poder - Libertação de condicionamentos externos	Praxiológico - Apreensão do fenômeno no processo dinâmico da realidade - Relação dialética sujeito x objeto - Historicidade - Ação-reflexão-ação sobre uma realidade envolvendo transformação	Dinâmico-dialógico - Currículo integrado na totalidade do social; historicamente situado e culturalmente determinado - Currículo: ato político emancipador - Superação da relação autoritária entre professor e aluno

2.2 O PARADIGMA TÉCNICO-LINEAR

O interesse técnico caracteriza esse paradigma, que se nutre do pensamento de John Franklin Bobbit (1918) e Ralph Tyler (1949). A publicação do livro *"The curriculum"*, de Bobbit, em 1918, já mencionado neste trabalho, foi um marco no estabelecimento do currículo como campo especializado e também no estabelecimento do currículo dentro do enfoque empírico-analítico.

Bobbitt, ao estabelecer uma analogia entre o processo educacional e o processo industrial, segundo o pensamento da escola taylorista, apontou como pressupostos para uma construção curricular os princípios da eficiência, do controle, da disciplina, da previsão da racionalidade e da economia, que se traduziram em duas finalidades:

- a) "preparar indivíduos para desempenhar funções definidas em uma situação também definida;
- b) basear o conteúdo curricular numa análise das funções específicas a serem desempenhadas e na situação, também específica, na qual devem ser desempenhadas" (Domingues, 1988, p.28).

Ao propor que a escola funcionasse como uma empresa comercial ou industrial, Bobbitt fez prevalecer o interesse técnico, enfatizando a ação racional. A delimitação do papel social básico do currículo escolar foi fundamentada na questão social e econômica, com vistas à industrialização e à divisão de trabalho.

Nessa perspectiva, o currículo se reduz a questões de ordem mecânica, administrativa, burocrática, em que as proposições psicopedagógicas ficam circunscritas ao âmbito da racionalidade técnica.

O processo ensino-aprendizagem é conduzido por uma prática acrítica, que não questiona os conflitos e as contradições da sociedade mas, pelo contrário, legitima crenças e valores da classe dominante, imprimindo-lhes, inclusive, um caráter positivo. Nesse modelo, o especialista domina o processo com a “intenção de maximizar o rendimento tendo como interesse subjacente o controle técnico” (Moreira, 1997, p.50). O conhecimento está, nesta perspectiva, “para além das realidades sociais e se reveste de objetividade e neutralidade sendo reduzido ao campo das decisões técnicas com fins já esperados” (Mignoni, 1994, p.32).

O modelo de currículo proposto por Bobbit encontrará ressonância na publicação de Ralph Tyler (1983), “Princípios Básicos de Currículo e Ensino”, em 1949, que estabelecerá os paradigmas para a elaboração de currículo, de caráter nitidamente prescritivo, filiando-se ao racionalismo tecnológico dominante naquela época e influenciando os Estados Unidos e diversos países, entre eles o Brasil, durante décadas, inclusive chegando até nossos dias. Outra âncora do pensamento de Bobbitt se encontra no trabalho de Hilda Taba (1974). Esse, embora evidencie uma semelhança com o pensamento de Tyler, enfatiza com mais relevância a questão cultural.

Tyler (1983) se propõe a desenvolver uma base racional para considerar, analisar e interpretar currículo e programa de uma instituição escolar. Essa base racional se fundamenta na identificação de quatro questões acerca do currículo:



1. "Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham a probabilidade de alcançar esses propósitos?
3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?" (Tyler, 1983, p. 1).

É na primeira questão que Tyler argumenta com propriedade e concentra o arcabouço da construção de uma proposta curricular. O autor associa os objetivos educacionais às mudanças ou à introjeção de comportamentos desejáveis. Sendo assim, defende como necessário um estudo dos alunos, que considere o ambiente cotidiano dos estudantes e da comunidade à sua volta. Nesse contexto, o estudo precederia e subsidiaria a identificação das mudanças necessárias dos padrões de comportamento que viessem atender a uma determinada proposta educacional.

A questão da vida contemporânea fora da escola é outro foco essencial, no discurso de Tyler, para se construir os objetivos de um currículo com vistas a detectar quais conhecimentos têm maior significação para a vida do estudante e também para associar as situações de aprendizagem com fatores e situações da vida extra-escolar.

Outra fonte para se determinar os objetivos propostos por Tyler estaria na sugestão dos especialistas em disciplinas. A crítica a esse procedimento, levantada na ocasião, aponta um caráter

excessivamente técnico e especializado, sendo considerado, muitas vezes, inadequados para serem generalizados a um grande número de alunos. Tyler sugere que se proceda a uma seleção dos objetivos propostos por esses especialistas, que resulte num número menor, porém congruente e relevante. Esses objetivos não devem se desviar de um objetivo maior, ou seja, “modificar os padrões de comportamento de seres humanos”, de acordo com o que a proposta educacional preconizar (Tyler, 1983, p. 30).

O autor ressalta também a importância da formulação de uma filosofia, que deve ser expressa clara e explicitamente, apontando para uma visão da função da educação na sociedade, o que incidirá na seleção de determinados objetivos. Outra recomendação importante é a necessidade do conhecimento da psicologia da aprendizagem como um dos critérios para a seleção dos objetivos, uma vez que segundo o autor, “um certo conhecimento da psicologia da aprendizagem nos capacita a distinguir nos seres humanos, as mudanças que se pode e as que não se pode esperar” no processo de aprendizagem (ibidem, p.34).

Para Domingues (1988, p. 29), “a análise da proposta de Tyler permite verificar que o interesse subjacente é técnico, ou seja, de controle, e que seu paradigma é um paradigma técnico-linear de reação em cadeia (...) Decisões sobre *o que deve ser ensinado a priori?* são feitas *a priori* e separadas das decisões sobre *como deve ser ensinado?*”

Apesar de Tyler (1983) ter considerado alguns pontos importantes nos aspectos filosófico e social na construção do currículo, o que mais prevaleceu nas propostas baseadas no seu pensamento foi o enfoque na elaboração de objetivos. Esses eram formulados em termos de comportamento explícito, cuja ênfase iria se radicalizar na década de sessenta, alimentada pelo pensamento tecnicista e behaviorista, que se instalava naquele momento. Sua proposta reflete uma crença no aperfeiçoamento curricular, como medida saneadora dos problemas escolares, abordando também a necessidade de a escola ocupar-se das questões de ordem social. Essa concepção de currículo resultou num processo em que as disciplinas difundiram, por muito tempo, um conhecimento tido como imutável e incontestável, desconsiderando a sua contextualização histórica e sua permanente transformação, explicitando claramente sua falta de visão crítica.

Giroux (1986), ao comentar a linha de pensamento que caracteriza as teorias curriculares tradicionais, enfatiza a força e penetração da ideologia instrumental. Esta tem como pressupostos os princípios da predição, da eficiência e do controle técnico derivados das ciências naturais, que nivelam a natureza do mundo físico e do mundo humano. O conhecimento, segundo a ideologia instrumental, é avaliado por sua utilidade e aplicação prática, despido de sua dimensão ética. Giroux ressalta ainda a postura apolítica dos que defendem essa linha de



pensamento, especificamente em relação ao modelo curricular proposto por Tyler. Ele observa que:

“O modelo de Tyler distingue-se pelo uso de princípios norteadores do currículo e por sua exaltação relativamente apolítica e atórica do pragmatismo. Seu enfoque comportamental de aprendizagem apresenta ‘passos’ nítidos para medir, controlar e avaliar a ‘experiência de aprendizagem’, em conjunto com objetos pré-definidos. Não há preocupação alguma, nesta perspectiva, com os princípios normativos que governam a seleção, organização e distribuição do conhecimento, particularmente, no que se refere a questões de poder e conflito. Não há tampouco nenhuma preocupação com as maneiras pelas quais os princípios estruturais do currículo escolar e das práticas sociais de sala de aula se articulam com os processos sociais capitalistas que caracterizam a sociedade maior” (ibidem, 1986, p.275-278).

Tyler(1983) influenciou uma geração de curriculistas, destacando-se o trabalho de Hilda Taba (1974). Segundo o pensamento de Bordas (1992,p.9), as preocupações de Taba em relação à seleção e organização dos conteúdos curriculares estão em nível de elaboração, distintas daquelas de Tyler, ainda que partam dele. Todavia, a racionalidade que comanda a construção curricular, em ambos os autores, é a racionalidade técnica, embora um interesse no fenômeno da compreensão se revele em sua discussão sobre fontes de objetivos e experiência de aprendizagem; senão, vejamos: o modelo de organização curricular proposto por Taba (1974): “a) objetivos a serem alcançados; b) experiências curriculares; c) centros de organização de currículo, e d) um esquema de abrangência e sequência “ (Moreira, 1997, p.68). Uma característica importante na proposta de Taba se evidencia em sua

preocupação com a formação de uma cultura comum, como principal meta da educação,

“que deve oferecer perspectivas suficientemente amplas para preservar uma ação cooperativa que forneça uma base comum de julgamento, desenvolver uma cosmovisão integrada e neutralizar a atomização e a especialização, tão características de nossa cultura tecnológica” (Moreira, 1997, p.70).

A análise crítica, elaborada por Moreira (1997, p 47-80), sobre o trabalho de Domingues (1988), questiona as fronteiras estabelecidas por esse autor, no que tange aos paradigmas e suas associações com os autores. Moreira aponta que a teoria curricular de Tyler (1983) e de Taba (1974), embora tenham como eixo de suas propostas as características do paradigma técnico-linear, ligadas ao controle técnico, também sofreram influência das idéias progressivistas, associadas ao interesse pela compreensão. Moreira mostra a convergência de alguns pontos do pensamento de Tyler e de Dewey em relação às questões de ordem social e individual, no processo de escolarização. Também chama a atenção para a preocupação de Tyler para com a integração das experiências curriculares, não advogando, na visão de Moreira, a favor de um currículo por disciplinas.

Em relação a Taba (1974), os pontos de convergência com as idéias progressivistas, detectados pelo estudo do Moreira (ibidem), estão refletidos na preocupação com os interesses, necessidade, habilidades e crescimento dos estudantes e também na

evidência de uma visão que valoriza a formação de uma cultura que já foi mencionada neste capítulo. Esta análise, elaborada por Moreira, chama a atenção para a necessidade de “reconhecermos que existem diferenças entre as diversas teorias e que umas podem conter elementos mais ou menos repressivos que outras” (Moreira, 1997, p.68-72). Importa notar também que as teorias de Taba e Tyler não se “refletem homogênea e coerentemente [com] a intenção de perpetuar as injustiças e desigualdades sociais” (ibidem).

A Influência Do Paradigma Técnico-Linear No Brasil

As promulgações da Lei 5540/68, em 1968, que reformou a estrutura do ensino superior, e a Lei 5692/71, em 1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, foram fruto da necessidade de adequações ao regime político vigente que, a partir da ruptura política concretizada com o golpe militar de 1964, buscava garantir a continuidade da ordem sócio-econômica defendida pelos setores dominantes da economia (Saviani, 1997, p.21).. Assim, era preciso ajustar a “organização do ensino ao novo quadro político, como um instrumento para dinamizar a própria ordem sócio-econômica” (ibidem). As medidas decorrentes destas Leis resultaram num golpe abortivo às “aspirações populares, que implicavam na luta pela transformação da estrutura sócio-econômica do país” (ibidem, p.31), que se configurava pela mobilização popular, alimentada pela ideologia do nacionalismo desenvolvimentista.



Dessa forma, a tendência liberal que caracterizou a Escola Nova, liderada por Anísio Teixeira na década de trinta, cedeu lugar à tendência tecnicista, cuja ênfase se concentrou na quantidade, nos métodos e técnicas, na adaptação, na eficiência e na produtividade.

Levando-se em conta as afirmativas de Domingues quanto à prevalência do paradigma técnico-linear neste período da educação brasileira, deve-se lembrar que os escolanovistas fizeram um contraponto com os tecnicistas, ainda que numa posição de desvantagem, inscrevendo suas preocupações em relação ao desenvolvimento intelectual, com a compreensão dos processos cognitivos dos alunos e com a organização dos conteúdos curriculares, tendo como suporte os autores Jerome Bruner e Hilda Taba.

Para atender à demanda dessa nova política educacional, os professores da rede pública de todo o Brasil passaram por um verdadeiro adestramento, que até hoje se manifesta nos planejamentos dos educadores.

Especificamente em relação ao ensino da Música no âmbito dessa política educacional, a Lei 5692/71 mostraria significativas modificações no currículo escolar. Por força dessa Lei, foi introduzida a atividade educativa* de Educação Artística nos 1º e 2º graus, abarcando quatro modalidades artísticas: música, artes plásticas, artes cênicas e

* Este termo foi utilizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte (1997, p.28), para distinguir da denominação disciplina.



desenho, imputando ao professor dessa disciplina a responsabilidade de trabalhar nas quatro áreas. O objetivo da Educação Artística é “formar apreciadores de arte através do aguçamento da sensibilidade, desenvolvimento da imaginação, focalizando principalmente o binômio expressão, comunicação das artes” (Barbosa; Peixoto; apud Fonterrada, 1991, p. 38). A introdução da Educação Artística no currículo escolar, por um lado, refletiu um entendimento de valorização da arte na formação dos indivíduos, mas, por outro, resultou numa situação paradoxal e contraditória. Na prática, essa atividade veio na contramão da concepção tecnicista que permeava o sistema educacional vigente, pois o processo ensino-aprendizagem não tinha contornos definidos e “flutuava ao sabor das tendências e interesses” (1991, p.38), enfrentando sérias dificuldades de base na relação entre teoria e prática. Esse paradoxo pode ser confirmando nas palavras de Fonterrada (ibidem) ao expor que “no exercício da livre expressão, na valorização da iniciativa do aluno e na priorização do processo está implícito um modelo teórico naturalista, onde o papel do professor é modificado”. Não lhe compete mais a transmissão do conhecimento e técnicas, mas sim a coordenação das propostas dos alunos, nas quais deve intervir o menos possível”. Para agravar a situação, os professores, capacitados inicialmente em cursos de curta duração, passam a atuar em todas as áreas artísticas, independentemente de sua formação e habilitação.

Segundo Fonterrada (ibidem), em contraponto à ênfase dada ao produto, em detrimento do processo, presente na concepção tecnicista, prevaleceu, no ensino das artes, uma ênfase no fazer expressivo do aluno, desprovido, porém, de orientação estética, teórica e técnica que resultasse em experiências significativas do ponto de vista artístico e cognitivo. Dentro desse entendimento de ensino de arte, o ensino da música foi diretamente afetado, uma vez que, sem uma mínima formação na área, os professores não tinham condições de trabalhar os conteúdos da linguagem musical e, muito menos, de abordá-los por meio da utilização de metodologias adequadas.

A partir da década de 80, estendendo-se à década de 90, configura-se um movimento dos arte-educadores, unindo uma classe até então desarticulada, por meio de encontros, congressos e criação de associações de classe. Ao mesmo tempo são constituídas Comissões de Especialistas como, por exemplo, a Comissão de Especialistas do Ensino Superior das Artes/Design- MEC/SESu (CEEARTES) para discutir a questão do ensino das artes e, conseqüentemente, da música, nos currículos oficiais. Nessa ocasião ocorreram também os Fóruns da CEEARTES (1994 e 1995) realizados pelo MEC, dos quais participei como representante da área de música, da Universidade Estadual de Londrina, acompanhando o processo de discussão, reflexão e proposições, com vistas às transformações necessárias concernentes à área de Música, no



âmbito da política educacional, que prenunciava mudanças com uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

O reconhecimento, por unanimidade, da ineficiência da “atividade curricular” denominada Educação Artística, resultou na reivindicação dos arte-educadores, em nível nacional, da separação das áreas artísticas, para garantir um aprofundamento na prática e no conhecimento de cada modalidade artística. A formação da Comissão de Especialistas do Ensino de Música propiciou a elaboração das Diretrizes Curriculares do Ensino de Graduação em Música, com a contribuição de um número significativo de profissionais da área, cuja versão final foi entregue ao MEC em junho de 1999, encontrando-se (outubro/2000), em fase de apreciação pelo Conselho Nacional de Educação.

O paradigma técnico-linear reflete-se também nos currículos específicos de Graduação em Música (Bacharelado e Licenciatura). Estes, segundo as palavras de Freire (1992), constituem-se em torno de um eixo que se localiza nos séculos XVIII e XIX, privilegiam uma visão linear, na qual os conhecimentos são postos como “universais, válidos para qualquer indivíduo, em qualquer parte do mundo [...levando] à padronização do pensamento e impedindo que os alunos elaborem sua visão de mundo, a partir da realidade concreta em que vivem” (ibidem, 1992, p.235). Ainda segundo a autora, “os cursos de graduação lidam com o saber sistêmico, relacionado a uma realidade que não é a brasileira, e não trabalham com o saber dialético, crítico e transformador”



(ibidem, p. 235). Existe, portanto, uma visão reprodutora do conhecimento, perpetuadora de formas de comportamentos e determinados valores, que se traduzem em bens de capital cultural, presentes no ideário dos grupos dominantes que controlam os significados simbólicos da cultura.

Tourinho (1994) argumenta que

“a execução repetitiva de um determinado tipo de repertório, a submissão ao paradigma da tonalidade, a exclusão das atividades de improvisação e criação, a valoração centrada na música notada e as relações entre educação musical e as questões étnicas, sociais, de gênero e de poder “ (p. 33)

são aspectos importantes que refletem a influência de um pensamento dominante. Na perspectiva de uma visão crítica, os currículos que, aparentemente, se apresentam como neutros do ponto de vista político, estão impregnados de valores e simbolismos sociais, que medeiam as relações de poder entre grupos e classes. A respeito dos cursos de Bacharelado em Música Fonterrada comenta:

“Esses cursos caracterizam-se por priorizarem os procedimentos técnico-instrumentais e o conhecimento de repertório que, para a maioria dos instrumentos, pertence aos séculos XVIII e XIX; são, portanto, caracterizados pelo compromisso com os valores artísticos do século passado e pouca ênfase no uso espontâneo da linguagem musical. O currículo desses cursos, em geral, são baseados em currículos de universidades estrangeiras, e não consideram as características e a problemática de uma escola brasileira” (1991, p. 40-41).

O currículo pode ser visto como uma importante força social e política no processo de reprodução de classe, uma vez que, ao

aparecer como um “transmissor neutro” dos benefícios da cultura valorizada, promove a desigualdade travestida em processo justo e objetivo. Assim, trazendo esse enfoque para os currículos da maioria dos cursos de graduação em Música no Brasil e, considerando, por exemplo, a prevalência da música erudita européia no repertório proposto, pode-se refutar uma pretensa neutralidade, ao se apontar que “o repertório dessa época vem impregnado da ideologia burguesa, dos simbolismos sociais aceitos por essa classe, no contexto e na época de sua ascensão” (Freire, 1992, p.225).

2.3 O PARADIGMA CIRCULAR CONSENSUAL

A radicalização dos movimentos estudantis, no final da década de sessenta e início da de setenta, e a influência do pensamento de Paulo Freire, preconizando a educação como criação de consciências críticas, foram determinantes, segundo Domingues (1988), para a catalização de propostas inovadoras no campo da teoria do currículo.

As críticas ao modelo racional-tecnológico foram fundamentadas pela análise do pensamento marxista e néo-marxista a respeito do papel da educação nas sociedades modernas, o que implica na incorporação da visão histórico-dialética e no compromisso com a libertação das classes oprimidas.



O paradigma circular-consensual tem como fundamentação o enfoque histórico-hermenêutico e relaciona-se com a dimensão humana da linguagem. Esse paradigma está vinculado à racionalidade hermenêutica, que se caracteriza por buscar a compreensão dos “padrões comunicativos e simbólicos de interação que moldam o significado individual e intersubjetivo” (Giroux, 1986, p.241). Está ancorado, filosoficamente, na fenomenologia existencial. Assim, a ênfase dirige-se para o aspecto subjetivo e pessoal, no qual o significado ordinário do cotidiano é tomado como ponto de partida. Nesse paradigma, o “currículo está centrado na experiência do aluno e nas suas necessidades latentes e/ou manifestas” (Dominques, 1988, p.35). Portanto, pelo questionamento do significado ordinário do cotidiano, ou seja, do questionamento do senso comum das coisas é que se buscam os significados subjetivos e intersubjetivos.

Nesse raciocínio, a construção curricular deve privilegiar o aluno enquanto construtor e criador do seu próprio currículo, gerando ou criando os significados sobre si, sobre os outros e sobre o seu contexto, por meio da auto-reflexão. Os significados são resultantes de uma compreensão e de uma interpretação dos objetos ou fenômenos do mundo, e de suas representações. A atribuição de significados emerge do ato intencional da consciência, traduzido na disposição do sujeito para ver algo. A consciência resulta de um crescimento, que se dá ao longo das experiências vividas, proporcionando uma ampliação do campo das

escolhas humanas, “a partir da cultura, das heranças, das memórias, que geram uma variedade de respostas possíveis” (Martins, 1992, p. 70). Assim, o conhecimento é fruto das conexões internas, resultado de uma vivência única e particular. Numa prática educativa, a ênfase está na interação entre alunos e professores, valorizando-se a participação de ambos nas tomadas de decisões. O conteúdo a ser trabalhado é selecionado a partir do que possa ser considerado significativo e não a partir de objetivos pré-determinados. O julgamento pessoal e a ênfase na aprendizagem e atribuição de significados são aspectos considerados importantes nesse paradigma.

Nessa perspectiva, a idéia de fazer currículo “envolve o reconhecimento de uma primazia própria ao humano, a de desenvolver talentos e capacidades que se fundamentam na *liberdade do agir* (Martins, 1992, p.75). E ainda , o currículo deveria enfatizar relações com o ato de aprender, enquanto uma vivência singular, onde “toda a experiência seja uma experiência reflexiva, no sentido de que o sujeito possa pela reflexão chegar ao autoconhecimento, a partir da análise de decisões passadas”. (ibidem, p.75).

Willian Pinnar (apud Domingues, p.36) destaca-se como um dos autores representativos dessa corrente de pensamento e propõe a auto-reflexão como meio de construção da consciência crítica, recorrendo a um significado renovado para a palavra *curriculum*. Assim, enfatiza a origem da palavra no ato de “percorrer a pista”, estabelecendo



um esquema racional que, ao ser utilizado para a construção de uma proposta curricular, desdobra-se em dois movimentos dialéticos: regressivo e progressivo. Na fase regressiva, a tônica está na autobiografia que busca descrever, por meio da livre associação de idéias, o singular, o situacional, o histórico das experiências vividas, cujo objetivo centra-se no aspecto da libertação e da emancipação. Na fase progressiva, a questão central envolve o estudo do mundo como campo de possibilidades, recorrendo ao trabalho em grupo, onde a comunicação e o consenso são mais importantes do que os conteúdos específicos. Espera-se que os problemas surjam no decorrer do processo e as soluções encontradas sejam fruto da empatia e participação dos envolvidos.

As objeções a esse paradigma, segundo Domingues (1988), residem no fato de o mesmo dar pouca ênfase à necessidade da aprendizagem de conteúdos sistematizados, ou seja, conteúdos culturais universais. Isso dificultaria o acesso das camadas populares aos saberes que propiciam uma maior aproximação com a competência cultural e lingüística, fator esse de seletividade social.

Segundo a visão de Giroux (1986), o enfoque na investigação reflexiva, fruto da racionalidade hermenêutica, deixa de examinar a problemática da ideologia subjacente às questões que permeiam “a relação entre estado e escolarização, os mecanismos de dominação ideológica e estrutural nas escolas, ou como a relação entre

classe, cultura e ideologia nas escolas serve para reproduzir os arranjos institucionais do status quo” (ibidem, 1986, p.247-248)

Segundo Domingues (1988), um dos representantes dessa corrente de pensamento no Brasil foi o educador Paulo Freire (1979), cuja concepção de educação foi abordada no Capítulo 1. Meu entendimento da proposta de Freire me faz discordar dessa afirmação tendo em vista, principalmente, que esse autor, em uma de suas últimas publicações (1996), reconhece a importância de se contemplar os conhecimentos socialmente produzidos numa proposta educacional. A partir desse reconhecimento, entendo que o discurso de Freire se identifica com o paradigma dinâmico-dialógico, apresentado a seguir, por levar em conta as questões de ordem social, política e pedagógica, numa visão holística.

Freire argumenta que, ao vivenciarmos a prática de ensinar-aprender com autenticidade, participamos de uma “experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética” (ibidem, p. 34) . E nesse processo é possível deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador, crítico, sujeito da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, também sujeito do processo. E é, ainda, nesse mesmo processo que se transpõe, da curiosidade ingênua associada ao saber do senso comum, para uma “curiosidade epistemológica” (Freire, 1996, p.34), caracterizada por uma maior criticidade e rigor formal.



E integrando este processo dinâmico, enquanto se ensina continua-se buscando, procurando, pesquisando, para conhecer o que ainda não se conhece. Daí ser tão fundamental contemplar o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar implicam o binômio: ensinar e aprender o conhecimento já existente e trabalhar com o conhecimento ainda não existente. E, neste processo, deve-se sobretudo, respeitar-se os saberes socialmente construídos pela prática comunitária, principalmente os das classes populares, relacionando-os, inclusive, com o ensino dos conteúdos. Ao se optar pela postura crítica, o educador não pode ignorar questões de ordem ética, política, social, ideológica. É preciso estabelecer-se uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais necessários aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos.

Há que se ressaltar o movimento de resistência conduzido por Paulo Freire para que o conteúdo curricular se constituísse em um instrumento de conscientização e emancipação do oprimido, com vistas a uma aprendizagem ativa e significativa que incidisse na transformação radical da realidade social.

Em relação à educação musical, pode-se encontrar pontos de convergência entre o pensamento de Hans Joachim



Koellreutter* e esse paradigma. Para esse educador, “a função da arte varia conforme a necessidade da sociedade e uma nova sociedade é governada por um novo esquema de condições econômicas e culturais” (1994, p.10). É pela arte, entendida como o componente estético preponderante do sistema cultural, que se pode enlaçar os setores da estrutura social, econômica, cultural, contribuindo para o processo de humanização da sociedade. Koellreutter advoga o conceito de cultura como algo inseparável da vida social, abarcando “a totalidade dos esforços e empenhos dos homens, de seus objetivos de vida’ (ibidem, 1994, p.11).

E é neste âmbito que esse educador propõe um tipo de ensino musical, denominado “pré-figurativo”, o qual se caracteriza como um ensino desafiante e inovador, instigando os alunos a construírem o seu conhecimento por meio de um processo que contemple a dúvida, a especulação e a pesquisa. Pode-se, assim, propiciar um terreno fértil para “a invenção, a criação de novas idéias, novos conceitos e novos princípios”, em que o fenômeno sonoro se constitua no elemento catalizador para a reflexão crítica, envolvendo questões de ordem estética, técnica, ética, estimulando o aluno a rejeitar toda espécie de dogmatismo ou doutrinismo (ibidem, 1994, p.13).

* Hans Joachim Koellreutter (1915 -) Músico, compositor e regente formado pela Escola Estadual de Berlim e pelo Conservatório de Música de Genebra. Foi o criador do movimento “Música Nova” na década de trinta e dirigiu a Escola Livre de Música de São Paulo, a Escola de Música da Universidade Federal da Bahia e a Escola de Música Ocidental, em Nova Delhi- Índia.

Para que tal proposta possa se desenvolver, é necessário, segundo o autor, considerar-se dois pontos essenciais:

1. a substituição do professor-informador, pela preparação de professores animadores, e
2. a substituição dos currículos convencionais de ensino musical, estreitos, hostis a qualquer inovação, por um programa de criatividade e improvisação em grupo (1994, p.14).

O autor relata, em entrevista concedida a Carlos Kater (1997, p. 144), sua postura radical em relação à estruturação dos currículos acadêmicos, na condição de já ter sido diretor de instituições de ensino de música e postulado, na época, a abolição dos mesmos na forma como são apresentados, mas reconhecendo a dificuldade encontrada na sua implantação, em relação aos aspectos administrativos.

Sua proposta preconiza, ainda, que o ponto de partida seja a improvisação e que o conteúdo seja construído a partir da prática musical, enfatizando o diálogo entre os elementos do grupo e o professor, numa relação horizontal*.

* Para maior compreensão da proposta de Koellreutter ver *Cadernos de Estudos: educação musical/ Organização de Carlos Kater*. Belo Horizonte "Atravez/ EMUFG/FEA/FAPEMIG, 1997.

2.4 O PARADIGAMA DINÂMICO-DIALÓGICO

O paradigma dinâmico-dialógico está fundamentado na corrente filosófica néo-marxista da Escola de Frankfurt, já mencionada no capítulo 1. A racionalidade que permeia esse paradigma é a emancipatória, caracterizada pela intenção de alocar a intencionalidade e o significado num contexto social, sob a perspectiva dialética, baseada nos princípios da crítica ao que é opressor e restritivo e da ação, a serviço da liberdade e do bem estar individual (Giroux, 1986, p.248).

Suas premissas básicas, segundo Domingues (1988), são:

- a) o currículo não pode ser separado da totalidade do social e deve ser historicamente situado e culturalmente determinado;
- b) o currículo é um ato inevitavelmente político que objetiva a emancipação das camadas populares;
- c) a crise que atinge o campo do currículo não é conjuntural; ela é profunda e de caráter estrutural (ibidem, p.37)

Duas vertentes desdobram-se a partir dessas três premissas: uma que defende o currículo como um instrumento de apropriação do saber pelas camadas populares e outra que a nega.

A primeira vertente acredita na possibilidade de o currículo contribuir para uma transformação social, desde que propicie uma ação pedagógica que auxilie os alunos a refletirem criticamente “sobre as forças que modelam suas vidas, e sobre os mitos que lhes são passados como verdades. Objetiva, pois, a desmistificação dos conteúdos curriculares” (Domingues, 1988, p.37). Ressalta, ainda, a

necessidade de se levar em conta as conexões do currículo com as relações de poder, com as formas de divisão da sociedade, com o processo seletivo do conhecimento. O compromisso do curricularista que adota essa visão é com as camadas populares e com a construção de um currículo cujo interesse seja a emancipação.

A segunda vertente postula que o currículo numa sociedade de classes, sob os pressupostos do sistema capitalista, não encontra forças para imprimir seus objetivos de transformação social. É, portanto, inviável neste sistema, restando apenas o caminho de uma ruptura social e política. A práxis curricular só é possível na totalidade da práxis social, não havendo delimitação entre uma e outra. Essa postura, na visão de Domingues (1988), e com a qual eu concordo, é inaceitável uma vez que se configura extremamente pessimista, negando a possibilidade de resistência diante de uma situação quanto a possibilidade de transformação de uma realidade por meio de uma ação política.

Henry Giroux é considerado um dos autores importantes que se dedicam ao estudo do currículo com características emancipatória e dialética. Recorre ao conceito de resistência para buscar as bases de suas argumentações. Incorpora, ainda, em seu discurso, a questão do conflito presente nas relações sociais, como um território que comporta o confronto e a contestação de valores e idéias entre as diferentes classes sociais. O autor propõe que a escolarização esteja

comprometida com “uma nova ordem na esfera pública [...e com o] estabelecimento das condições ideológicas e materiais que capacitem os homens e mulheres das classes oprimidas a reivindicar suas próprias vozes”, para que possam externar seus anseios, desejos e pensamentos (ibidem, 1986, p.158). O currículo, para Giroux, envolve a construção de significados e valores culturais ligados a relações de poder, que são impostos e contestados no âmbito de uma política cultural.

Michael Apple, um dos expoentes dessa linha de pensamento, parte do conceito de hegemonia* para expor como as relações estruturais econômicas e sociais incidem na escola enquanto instituição, nas formas de conhecimento e no próprio educador ou educadora. Segundo o autor, essa determinação é “mediada em alto grau pelas formas de ação humana. É mediada pelas atividades, contradições e relações específicas entre homens e mulheres concretos, como nós mesmos- à medida que se ocupam com sua vida diária nas instituições que organizam essa mesma vida” (Apple, 1982, p.13) Visto assim, esse processo de mediação ocorre em um campo de contestação em que os grupos dominantes são obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter sua dominação. Essa necessidade

* * O conceito desse termo está ancorado, neste trabalho, no pensamento de Raymond Williams: “A hegemonia pressupõe a existência de alguma coisa que é verdadeiramente total... e constitui mesmo o limite do senso comum para a maioria das pessoas que se acham sob seu domínio, que acaba por corresponder à realidade da experiência social...É um conjunto de significados e valores que, à medida que são experienciados como práticas, apresentam-se como se confirmando reciprocamente’. (Williams apud Apple, 1982, p.15).

de convencer implica a relação entre a conjuntura econômica e a conjuntura cultural, uma vez que a eficácia desse convencimento se consubstancia, quando se transforma em

“senso comum; quando se naturaliza, o campo cultural não é simples reflexo da economia: ele tem dinâmica própria. As estruturas econômicas não são suficientes para garantir a consciência ; a consciência precisa conquistar seu próprio campo” (Silva, 1999, p. 46).

Em relação ao conhecimento, o autor levanta as questões de como este é transmitido nas escolas, como se realiza a seleção e se legitima socialmente o seu conteúdo. Essa visão crítica implica problematizar as formas de currículo encontradas nas escolas , com o “propósito de desmascarar seu conteúdo ideológico latente”. Em relação à tradição seletiva, o autor levanta as seguintes questões: “A quem pertence esse conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e transmitido dessa forma? E para que grupo determinado?” (Apple, 1982, p.17). Essas questões devem estar relacionadas às concepções de poder social e econômico e de ideologia. Apple entende que a maioria dos currículos escolares está centrada em torno do consenso, em detrimento de uma possibilidade de se enfatizar o conflito (de classes, científico, ou outros).

Assim, a tradição seletiva prescreve que não se ensine, ou que se reinterprete seletivamente a história da classe operária ou a história da mulher, por exemplo. Por outro lado, privilegia-se a história das elites e a história militar. Nesse sentido, a “tarefa primordial do estudo

do currículo é a de relacionar os princípios de seleção e organização do conhecimento à sua estrutura institucional e interacional nas escolas e, em seguida, ao campo de ação mais amplo das estruturas institucionais que cercam a sala de aula” (ibidem, p.30).

Boaventura de Souza Santos (1999) trata a questão do conhecimento na perspectiva pós-moderna, corroborando para a ampliação do conceito. Para ele essa ampliação implica em um novo paradigma que reconheça que o conhecimento “válido” não está restrito ao âmbito do mundo científico, mas que “práticas sociais alternativas gerarão formas de conhecimento alternativo” (ibidem, p. 328). Ressalta, ainda, que “não reconhecer estas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam, e neste sentido promover a exclusão social dos que a promovam” (ibidem). Nessa perspectiva, a cultura e o conhecimento estão alinhados na idéia de sua incompletude, gerada pelo dinamismo social, e na idéia da temporalidade que lhe conferem uma maior compatibilidade com os sujeitos a que se destinam.

O currículo, na perspectiva dos autores citados, só pode ser compreendido e transformado a partir de um questionamento sobre suas conexões com suas relações de poder, com as formas de divisão da sociedade, com o processo seletivo do conhecimento. Em suas publicações mais recentes, Apple reafirma seu compromisso em revelar e questionar o envolvimento da educação com a perpetuação das

desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, em propor um trabalho de resistência, contra-hegemônico, a partir de uma análise crítica do liberalismo, enquanto arcabouço da política social e da teoria e prática da educação.

A teoria educacional crítica encontra-se num momento em que seu próprio arcabouço conceptual de inspiração marxista vem sendo questionado. Apple (1996, p. 25-44) reconhece que as relações de classe não dão conta de explicar toda a dinâmica das relações de poder e dominação, porém não abre mão do conceito de categoria de classe. Trabalhos mais recentes desse autor têm mostrado um arcabouço conceptual em que

“categorias explicativas como *dominantes, dominados, privilegiados e excluídos*, são hoje retomadas em configurações bem mais complexas, no interior dos movimentos sociais, nas quais atributos relacionados a gênero, raça, etnia, cultura, destrezas etc. são incorporados às tentativas de equacionamento dos mecanismos e dispositivos sociais responsáveis pelos danos e coerções que produzem as discriminações e a desigualdade” (Costa, 1996, p. 16).

A necessidade de se considerar a pluralidade que caracteriza a nossa sociedade contemporânea exige que se lance um outro olhar para o contexto, em que as teorias e convicções políticas sejam testadas na “sua atualidade e fecundidade no mundo cotidiano das relações entre homens, mulheres, natureza, índio, negros, europeus, latinos-americanos etc.etc.” (Costa, 1996, p.17). Destaca, ainda, uma citação de Apple que encerra seu pensamento sobre essa questão na

seguinte frase: “O mundo pode ser um texto, mas alguns grupos parecem ser capazes de escrever suas sentenças sobre nossas vidas com mais facilidade que outros” (ibidem, p.17).

No Brasil, esse paradigma encontra ressonância nas propostas de Freire e de Saviani. Como argumentei anteriormente, Freire revela sua preocupação com a educação dando ênfase à sua possibilidade libertadora por meio do diálogo e da práxis. Já Saviani (1993, p.86), com a pedagogia crítico-social dos conteúdos, defende a prática social como “ponto de partida e de chegada” e a instrumentalização dos alunos com vistas à apropriação do conhecimento nos seus diversos aspectos: histórico, científico, artístico. Uma melhoria do nível qualitativo das condições intelectuais dos alunos que incida positivamente na capacidade de autonomia e do pleno exercício da cidadania dos mesmos é o foco da proposta de Saviani, que vem influenciando o pensamento de muitos educadores brasileiros e dando suporte para propostas de reelaboração curricular do ensino básico.

Ao se pensar em projetos educativos que contemplem “contextos específicos”, a universidade enquanto instância que congrega o ensino, a pesquisa e a extensão não só pode como deve articular-se diretamente com a comunidade na qual se insere. Exemplo de um trabalho dessa natureza é descrito em recente publicação das autoras Souza e Klüssener, (1999), que relata a experiência de 12 projetos desenvolvidos por professores da rede de ensino do município de



Sarandi, RS, durante o Programa de educação Continuada, realizado a partir da parceria entre a Prefeitura daquela cidade e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo desse Programa foi “qualificar a rede municipal de escolas fundamentais e de ensino médio, contemplando a formação *na* e *para* a docência, através da experimentação e avaliação de propostas pedagógicas inovadoras com a orientação sistemática e continuada dos professores da Universidade Federal do Rio grande do Sul” (Souza e Klüsener, 1999, p. 13). Não é minha intenção analisar a obra citada, mas destacar que é possível a realização de projetos integradores, uma vez que o momento atual requer de nós, docentes responsáveis pela formação de professores, uma atitude concreta no que se refere à busca de soluções que venham a minimizar a desigualdade social, legitimada pela dinâmica social, cultural e econômica vigentes.

Outro exemplo dessa abordagem em educação musical que tem pontos de identificação com o paradigma dinâmico-dialógico é o trabalho desenvolvido por Jusamara Souza, fundamentado no conceito de cotidiano como perspectiva para a pesquisa e a ação em educação musical. Souza vem trabalhando no sentido de explicitar o vínculo entre a Educação Musical e a Sociologia. Suas pesquisas, publicações e ações na área (1996, p. 20-35; 1998, p. 38-44, 1999) permitem uma associação a esse paradigma, uma vez que são abordadas num enfoque que contempla a historicidade dos sujeitos envolvidos, problematiza a relação

teoria e prática, questiona o valor do conhecimento musical instituído e considera a escola como um agente de transformação social. Ao contemplar a Educação Musical, numa perspectiva sociológica que considera o cotidiano como um referencial “para uma fundamentação teórica de ações educativas” (ibidem, 1998, p.38), Souza insere a área num território onde a construção dos significados emerge num contexto social, mediada pela ação humana, sob a perspectiva dialética. Os resultados de suas investigações “apontam, sobretudo, para mudanças na natureza sócio-pedagógicas propostas para a sala de aula que deslocam o modelo autoritário para um modelo mais democrático e pluralista” (1998, p.42).

Corroborando com Oliveira (1997, p.31), penso que uma concepção progressista de um currículo em música deva contemplar uma visão contextualizada, propiciando aos indivíduos “oportunidades concretas, no seu cotidiano, de absorver músicas das mais diversas formas, estilos, gêneros, países, compositores e culturas”. A concepção de um currículo em música contextualizado é defendida por David Elliot, citado por Oliveira:

“[um] currículo em música deve estar centralmente voltado à organização do ensino e da aprendizagem contextualizada. Nesta visão da práxis, educação musical é um problema de induzir estudantes em formas de vida musical: de aprofundar o envolvimento dos alunos em culturas musicais selecionadas através da audição sedimentada no fazer musical reflexivo autêntico, artístico e crítico, o que significa: executar-ouvir, improvisar-ouvir,

compor-ouvir, arranjar-ouvir e reger-ouvir". (Oliveira, 1997, p. 31)

Ao buscar compreender um currículo de música a partir de uma fundamentação que tenha como eixo os pressupostos filosóficos e pedagógicos do campo da educação, em uma perspectiva crítica, está implícito meu pensamento de que a música não é algo especial, diferente das outras áreas do conhecimento. Ela se circunscreve no mesmo âmbito das matérias essenciais para a formação do indivíduo. Portanto, ao ser focalizada (a música) a partir da visão que entende o currículo como algo determinante na existência dos indivíduos envolvidos, torna-se necessária a sua compreensão (do currículo em música) a partir de um ponto de vista que o reconheça como uma atividade humana situada em um determinado contexto em que as ações são de caráter político porque possuem significado, ou seja, dirigem-se para certos fins delineados, a partir da compreensão e da interpretação do mundo pelos sujeitos envolvidos no processo. Entendo ainda que é nossa função, enquanto docentes de instituições públicas, viabilizarmos formas de democratização do acesso dos alunos ao ensino sistemático da música, por meio de uma vivência artística e estética significativa.



CAPÍTULO III

ANÁLISE DO CURRÍCULO DO CURSO DE MÚSICA DA UEL

Neste capítulo farei uma análise crítica do currículo de Música da UEL, tendo como fundamento para a interpretação dos dados os paradigmas curriculares apresentados no capítulo três.

Os dados analisados neste capítulo referem-se a duas fontes:

- a) ao currículo formal e oficial do curso de Música – Habilitação Licenciatura da UEL, vigente até o presente momento e os documentos relacionados, produzidos ao longo da implantação do curso e,
- b) a entrevistas realizadas em dezembro de 1999, com discentes formandos daquele ano e as entrevistas realizadas entre fevereiro e março de 2000, com docentes do Curso.

O currículo vigente no Curso de Música da UEL foi elaborado ao longo de 1991 por uma Comissão designada pelo Departamento de Arte da mesma instituição, composta por professores da área de música do curso de Educação Artística - Habilitação em Música sob Coordenação da professora Cristina Grossi. Em 1991, o

Departamento de Artes da UEL se constituía pelo Curso de Educação Artística com duas Habilitações: Artes Plásticas e Música. Na área de música atuavam 8 professores vinculados ao curso de Educação Artística – Habilitação em Música. A titulação dos professores se apresentava da seguinte forma: um mestre, um mestrando, dois especialistas e quatro graduados.

A elaboração do currículo contou com a participação dos professores do curso de música, por meio da discussão coletiva sobre os tópicos presentes em um formulário previamente elaborado pela Coordenadoria de Assuntos de Ensino – CAE – denominado “Projeto Pedagógico de Curso”. Os tópicos relativos às questões de ordem legal, filosófica e didático-pedagógica determinavam o formato do documento e serão apresentados, oportunamente, neste capítulo.

Essa nova orientação acadêmica da Coordenadoria de Assuntos de Graduação da UEL para todos os cursos de graduação favoreceu a elaboração de um novo currículo, tendo em vista a pretensão de mudar-se a forma de oferta de disciplinas do sistema de crédito para o sistema seriado anual.

Após a discussão e elaboração do Currículo de Música da UEL, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão o aprovou em 1992, tendo sua implantação ocorrido no início de 1993.

A partir de então, foram instituídos na UEL os Colegiados por Curso, o que possibilitou uma coordenação mais



adequada e um melhor acompanhamento didático-pedagógico dos cursos de graduação, o que se mostrou bastante oportuno no que se refere ao Curso de Música. Esta mudança também possibilitou a realização de reuniões sistemáticas, promovendo a discussão de assuntos didático-pedagógicos específicos e permitindo uma constante reavaliação do Curso, ao longo de sua implantação.

Os documentos produzidos pontuam as diferentes fases de implementação do curso e foram revistos para este trabalho. Esses documentos, elaborados com o objetivo de avaliar aspectos do curso, ao longo de sua implantação, permitem traçar uma linha de pensamento no âmbito institucional e constituem-se em:

1. Projeto de Ensino "Estudo sobre a implantação e evolução do Curso de Música e adequações necessárias para a Reformulação Curricular", proposto pela área de música e aprovado pelo Departamento em outubro de 1997.
2. Proposta de implantação do Curso de Bacharelado em Instrumento, proposto pela área de Música da UEL em 1997.

Esses documentos refletem os questionamentos postos pela área, naquele momento, em relação aos aspectos e propósitos pedagógicos, didáticos, filosóficos e políticos do curso e revelam, também, a busca de superação do modelo curricular conservador.



A segunda fonte de dados são as entrevistas com docentes e discentes do Curso e representam a categoria de “currículo percebido”, na perspectiva do professor e de “currículo experienciado”, na perspectiva do aluno (Goodlad apud Domingues, 1988, p. 43). As entrevistas foram incluídas nesta pesquisa, tendo em vista o tempo decorrido entre a elaboração do currículo e o momento atual. A intenção foi contemplar, também, o pensamento deste grupo, hoje, considerando-se experiências concretamente vividas.

Ao dar voz a alunos e professores frente à questão da construção curricular, parto do pressuposto de que eles são os sujeitos de um processo que se constrói no dia-a-dia, dentro e fora da sala de aula, envolvendo inúmeros aspectos de suas vidas. O pensamento acerca da música, da educação musical, dos conteúdos selecionados e a forma como são trabalhados no curso revelam não só uma concepção de educação e de sociedade, mas implicam em uma postura política e ideológica, ainda que nem sempre explícita ou consciente.

Neste capítulo pretende-se fazer um contraponto entre esses dois momentos, ou seja, aquele que ficou registrado nos documentos (1991) e as falas dos sujeitos, num tempo mais próximo (2000).

A análise buscou, por um lado, revelar os valores implícitos no pensamento sobre educação e educação musical presentes nas duas fontes documentais e, por outro lado, expor a minha própria



visão a respeito da questão, alicerçada a partir do estudo dos teóricos que servem de fundamentação para este trabalho.

3.1 O CURRÍCULO FORMAL E OFICIAL DO CURSO DE MÚSICA DA UEL

3.1.1 ESTRUTURA E FORMA

O Currículo (Anexo 1) analisado foi elaborado a partir de um formulário estruturado pela Coordenadoria de Assuntos de Ensino - CAE cujos tópicos, previamente enunciados, podem ser agrupados em dois blocos. O primeiro bloco (Anexo 1 folhas 3-13) busca contextualizar a proposta pedagógica no que concerne a:

1. Dados de Identificação
2. Legislação básica;
3. Histórico/Diagnóstico do Curso;
4. Avaliação do Currículo em vigor;
5. Caracterização da filosofia subjacente à proposta;
6. Justificativa;
7. Objetivos do Curso;
8. Perfil do profissional que se pretende formar;
9. Princípios Norteadores do Projeto Pedagógico do Curso.



O segundo bloco (anexo1, folhas 14-64) refere-se à disposição e às características das disciplinas do curso e se apresenta da seguinte forma:

1. Desdobramento(s) das matérias do currículo mínimo (previsto na resolução do Conselho Federal de Educação no. 10 de 10/outubro/19690;
1. Categorização de Disciplinas do Currículo Pleno;
2. Seriação estabelecida das Disciplinas do Currículo Pleno;
3. Projeção de horários;
4. Ementas das Disciplinas;
5. Estágios e/ou Trabalho de Conclusão de Curso;
6. Recursos necessários para implantação do Currículo;
7. Plano de implantação do novo currículo;
8. Resumo Geral do Currículo;
9. Anexos;
10. Pareceres

Pode-se perceber que o primeiro bloco contempla questões de ordem filosófica e pedagógica e o segundo bloco privilegia questões de ordem formal, prática e burocrática.

A forma do currículo em estudo revela uma concepção que transcende a grade curricular. No primeiro bloco, este currículo mostra uma dimensão que privilegia a análise de seu momento histórico, levantando a questão da polivalência na Educação Artística, ao

mesmo tempo que procede a sua auto-avaliação e expõe a filosofia que justifica a proposta pedagógica. Além disso, delineia o perfil do profissional que o curso pretende formar e explicita os objetivos e os princípios norteadores do Projeto Pedagógico (ver anexo 1 p.5-13). No segundo bloco, este mesmo documento se rende à prescrição de ordem legal, institucional e burocrática.

Desse modo, o segundo bloco desse Currículo reporta-se ao sistema educacional vigente na época (1992) cujas determinações legais em nível nacional apontavam para a busca da homogeneidade curricular por meio da obrigatoriedade de seguir-se um currículo mínimo. A Resolução do Conselho Federal de Educação n.º 10, de 10 de outubro de 1969, na qual se baseia o currículo em estudo, fixa as matérias e a duração do curso de Música, propõe a construção de um currículo baseado em um modelo historicamente sedimentado, cuja concepção se alinha a uma racionalidade instrumental, que, como já exposto no capítulo três, enfatiza os princípios da predição, da eficiência e do controle técnico, reflexo da influência do modelo curricular de Tyler, o qual orientou durante décadas as opções de educadores e instituições de ensino. Esse fator contribuiu para a reprodução de um formato curricular nos cursos de graduação em música, no que se refere à estruturação de disciplinas, sua seqüência, forma de avaliação, organização em níveis crescentes de dificuldades, linearidade dos conteúdos selecionados, características do paradigma técnico-linear.

Na análise de Ribeiro (1999, p.130), visando identificar as principais tendências sobre a caracterização das formas curriculares nos cursos de graduação em música em Universidades Brasileiras, constata-se que estas se apresentaram de maneira semelhante, em modelos de grade ou fluxograma, mantendo-se, assim, uma “tradição de padronização [que] caracteriza o instrumento curricular enquanto armação de disciplinas segundo critérios de seqüência e pré-requisitos necessários ao controle dos conteúdos específicos” .

A necessidade de as instituições cumprirem as determinações legais contribuiu para a construção de um currículo que tende mais para a reprodução de um modelo conservador do que para propostas inovadoras. A racionalidade técnica que permeia as determinações legais implica na construção de um currículo que privilegia a burocracia, cuja ênfase está na ordem, no controle e na coesão.

Esse fator desvelava, naquele momento, uma intencionalidade em se elaborar uma concepção única de educação que abarcasse o extenso território nacional, com a clara intenção de promover a homogeneização da forma e do conteúdo do currículo, o que é uma característica essencial do paradigma técnico-linear.



3.1.2 SELEÇÃO DO CONHECIMENTO

Um currículo construído a partir dos pressupostos mencionados no tópico anterior, direciona as escolhas da seleção do conhecimento, dos objetivos propostos, do processo de avaliação, das atitudes dos sujeitos envolvidos. A seleção do que conta como conhecimento válido, nessa perspectiva, está intimamente ligada à cultura valorizada das classes dominantes. Assim prevalecem como pontos de referências “seus valores, seus gostos, seus modos de se comportar, de agir” (Silva, 1999, p.34) . Essa questão está ligada também ao conceito *de capital cultural e habitus*, de Bordieu e Passeron (1970) (p. 70 deste trabalho), os quais são construídos a partir da crítica aos processos hegemônicos de controle dos significados simbólicos e materiais por parte das classes e grupos dominantes, permeados por relação de poder.

Na prática da educação musical, essa questão resulta em um trabalho que tende a não abarcar a diversidade dos contextos culturais e sociais que configuram o mundo escolar, restringindo a escolha de obras, repertórios, e, conseqüentemente, o próprio estudo, perpetuando-se assim uma prática de performance e de escuta que tem como pano de fundo a manutenção de valores culturais hegemônicos, ou seja, europeus. É a partir dessa perspectiva que se pode analisar criticamente a pouca atenção que se dá à música brasileira e latino-

americana nos currículos de música, nos seus diferentes níveis.
(Bèhague, 1998; Freire, 1992)

O currículo ora em estudo não escapa dessa herança ideológica, traduzida, também, nas determinações legais, as quais se mostram com clareza, principalmente no segundo bloco, quando trata dos desdobramentos das matérias do currículo mínimo, assim como de suas caracterizações quanto à carga horária, ementas, sequência, objetivos. As disciplinas desse Currículo podem se aglutinar, para efeito de organização, segundo suas finalidades, como se mostra a seguir:

1. **Disciplinas que visam à formação do músico:** Introdução à Música; Percepção I e II ; Harmonia, Contraponto e Análise I e II; Arranjo Musical; Oficina de Música; História da Música I e II; Técnica Vocal; Prática Coral I e II; Prática Instrumental de dois instrumentos I, II, III e IV (Violão ou Piano; Flauta Doce); Regência e Prática de Conjunto; Música Aplicada; Laboratório de Música Eletroacústica, Introdução à Pesquisa em Música.
2. **Disciplinas que visam à formação do professor:** Psicologia da Educação; Didática Geral; Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio; Sistemas e Processos da Educação Musical; Metodologia e Prática do Ensino da Música – Estágio Supervisionado.
3. **Disciplinas complementares:** Folclore Brasileiro; Estudos dos Problemas Brasileiros.



4. Atividades acadêmicas complementares: Monitoria Acadêmica; Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão; Disciplinas Especiais.

Percebe-se, nessa classificação, uma concentração de disciplinas destinadas, num primeiro plano, à formação do músico e, num segundo plano, à do professor. Este fator pode ser atribuído ao momento histórico em que o currículo do Curso de Educação Artística era questionado pela área de música devido à sua gênese com características polivalentes (Hentshke e Oliveira, 2000, p. 55), o que incidiu numa inconsistência no tocante à formação do músico. Buscou-se então um currículo que suprisse essa deficiência.

Uma considerável parte das disciplinas destinadas à formação do músico e professor são comuns a um modelo que se reflete na maioria dos currículos de música, no Brasil, como se pode constatar no trabalho de Ribeiro (1999). Entretanto, destaca-se, no currículo da UEL, a inclusão das disciplinas Música Aplicada e Laboratório de Música Eletroacústica, que transcende a tradição e a convenção. Essa inclusão revela uma preocupação em contemplar as questões da atualidade no que se refere à aplicação da música a outras áreas do conhecimento e às novas tecnologias, como, por exemplo, os recursos da informática aplicados à música. Esse tipo de proposta propiciava novas formas de organizações sonoras e ampliava o referencial estético dos alunos. A disciplina Introdução à Pesquisa em Música reflete uma intencionalidade em propiciar a produção do conhecimento musical por meio da pesquisa,

valorizando o pensamento crítico e reflexivo. Nesse sentido, o currículo valoriza e contempla as questões referentes ao seu próprio tempo.

As disciplinas pedagógicas estão alinhadas de maneira a propiciar uma associação entre os campos da Pedagogia e da Didática com o da Educação Musical, com a inclusão das disciplinas “Sistemas e Processos da Educação Musical” e “Metodologia e Prática do Ensino da Música”, cuja responsabilidade ficou a cargo da subárea específica. Esse ponto pode ser considerado como um avanço em relação a outros currículos, tomando-se como exemplo a amostra analisada no trabalho de Ribeiro (1999, p. 143), que indica uma dicotomia, nos currículos analisados, entre as disciplinas pedagógicas e a área específica de Educação Musical.

Embora se registre o avanço, percebe-se ainda um hiato em relação à teoria e à prática ao se dispor o Estágio Supervisionado somente no final do Curso. Em consonância com o pensamento de Ribeiro (1999, 143), acredito que o estágio é um momento de síntese, em que o aluno pode, por um lado, relacionar e aplicar, por meio da práxis, os conceitos e conhecimentos apreendidos e, por outro, vivenciar uma experiência pedagógica que possibilite um engajamento pessoal, rompendo com o monólogo habitualmente exercido pelo professor, em favor de uma prática dialógica, em que todos tenham oportunidade de se manifestar e cuja visão de indivíduo contemple os diferentes aspectos do ser e estar no mundo. Além disso, a

previsão dessa experiência para o término do curso pode resultar em uma insuficiente vivência da questão didático-pedagógica, além de uma dicotomia entre a teoria e a prática.

O currículo da UEL, ao atribuir ao Estágio o objetivo de “fundamentar, através da prática, os conteúdos desenvolvidos no curso” (Anexo 1, Folha 11), enfatiza a dimensão prática da disciplina, ancorado na aplicação dos conteúdos desenvolvidos, com ênfase na capacitação profissional. A questão do contexto social, cultural e econômico dos sujeitos e instituições que serão envolvidos no estágio não vem à baila. Nesse aspecto, a identificação se dá com o paradigma técnico-linear, uma vez que a formação para a cidadania está posta num plano secundário, não propiciando a discussão sobre atitudes e valores correspondentes à ética profissional e ao compromisso social. Considerando que o paradigma técnico-linear privilegia a produtividade e a eficiência, uma outra forma de estágio que contemplasse, por exemplo, uma observação crítica de uma estrutura complexa como é uma instituição de ensino, com vistas a uma compreensão de questões conflituosas da textura social, não seria compatível com esse paradigma.

Os conteúdos das disciplinas são apresentados em períodos anuais. Nota-se, nas ementas (Anexo1, folhas 20-57), uma visão que, na maioria das vezes, se circunscreve ao âmbito da própria disciplina, desfavorecendo a interação com conteúdos das outras disciplinas. As ementas não fazem referência a uma possível integração

de conteúdos ou de troca de dados e informações entre as disciplinas. Percebe-se, ainda, uma preocupação em estabelecer um nível crescente de complexidade na organização e na seqüência dos conteúdos selecionados, caracterizando um pensamento linear e prescritivo, cabendo ao professor a responsabilidade de transmitir o conhecimento selecionado. Essa prescrição tende, como escreve Ribeiro (1999, p.142), a “desconsiderar o acaso, a experiência e as expressões dos alunos, os quais são elementos fundamentais no âmbito da produção do conhecimento musical”. Dessa forma, “pode-se presumir uma certa inclinação para a proposição do professor mais reproduzir do que criar e emancipar idéias, teorias e práticas no processo educativo-musical” (ibidem). A exploração e o desenvolvimento de idéias aliados à utilização de habilidades e técnicas contribuem para a apropriação do conhecimento

Estas considerações permitem verificar um interesse no controle do processo, característico do paradigma técnico-linear, no qual o interesse técnico (Habermas, 1983) reflete-se na imposição traduzida na prescrição dos conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas, numa determinada ordem e num determinado tempo.

Ainda que se possa considerar a flexibilização dessa prescrição, existe uma perspectiva que projeta uma certa garantia de aprendizado aos alunos. Esse paradigma reflete-se também na forma de dispor o conhecimento selecionado, compartimentalizado em disciplinas estanques, e também na maneira de centrar o processo de

desenvolvimento do conhecimento no objeto e não no sujeito. Esse modo de cotizar o conhecimento propicia a sua fragmentação que, na maioria das vezes, favorece uma desarticulação dos conteúdos no processo de construção do conhecimento. Esta perspectiva reflete o interesse técnico, privilegiando a objetividade e o controle.

Assim, o ensino de música vai também privilegiar a dimensão técnica, propiciando uma prática mais voltada para o treinamento e a reprodução musical. Não se trata de desconsiderarmos o valor do caminho percorrido pela educação musical até nossos dias, mas, sim, de atentarmos para o nosso momento de transição paradigmática que requer outros parâmetros que fundamentem a reflexão sobre o ensino de música e sua função na sociedade contemporânea. O desenvolvimento das habilidades e técnicas deve estar associado a processos que pressuponham a exploração e a criação, juntamente com a apropriação de conhecimentos já produzidos. Essa apropriação, porém, deve ser reconstruída de tal modo que esse conhecimento seja significativo e contextualizado para o estudante.

Em relação aos objetivos propostos nas ementas das disciplinas (Anexo1, folhas 20-56), observa-se que os verbos mais utilizados para descrevê-los demonstram que se privilegia o processo e não o resultado: *desenvolver, estabelecer referenciais, orientar, estimular, explorar, possibilitar*. A utilização desses verbos pode ser atribuída a uma vontade não explícita, naquele momento, de tentar romper com modelos



de ensino-aprendizagem que privilegiavam o objeto e não o sujeito. A transgressão a esse modelo implicaria em romper também com a própria história dos sujeitos envolvidos, tendo em vista que a formação da maioria de nossos docentes foi baseada num modelo curricular conservador e tradicional.

3.1.3 O CURRÍCULO COMO FORMA DE TRANSGRESSÃO: uma crítica à polivalência

A vontade de transgredir fica mais explícita no discurso apresentado no primeiro momento do documento, no tópico “Histórico/Diagnóstico do Curso” (Anexo1, folha 5), que critica as determinações legais pela polivalência imposta ao curso de Educação Artística através da lei 5692/91, vigente na época e amplamente rejeitada pelos educadores musicais:

“..nos dois primeiros anos da Educação Artística, o conteúdo de música não é assimilado de forma satisfatória...As características da polivalência, a quantidade de conteúdos dissemelhantes, para serem apreendidos em pouco tempo, e a especificidade da linguagem musical são fatores que resultam nesta dificuldade de assimilação do conteúdo musical” (Anexo1, folha 5)

ou destaca-se ainda:

“...os professores da área de música propõem a necessária e urgente transformação do curso de Educação Artística – Habilitação em Música, na Licenciatura Plena em Música, sem polivalência...A polivalência é comprovadamente inoperante, uma vez que não prepara o aluno para trabalhar música nas escolas. É inoperante porque acabou com o mercado de trabalho do músico nas escolas” . (Anexo1, folha 5)

A crítica acima revela uma explícita rejeição a uma situação criada a partir de uma determinação legal. Essa postura da Área de Música da UEL fez com que se extinguisse o Curso de Educação Artística-Habilitação em Música, de caráter polivalente, optando-se pela criação do Curso de Música – Habilitação em Licenciatura, apesar de o campo de trabalho em instituições de ensino estar legalizado, naquele momento, 1991, apenas para os profissionais habilitados no primeiro curso. Esta postura revela, por um lado, um inconformismo com a situação do professor de educação musical perante o mercado de trabalho e, por outro lado, a tentativa de resgatar o espaço perdido pela área no ensino formal. Este inconformismo aponta para um aspecto inerente ao paradigma dinâmico-dialógico, uma vez que, ao questionar a situação do ensino de música nas escolas, problematiza-se a questão dos conhecimentos legitimados neste espaço e o universo cultural privilegiado. Do bojo dessa questão emerge a necessidade de um posicionamento político frente à relação de poder entre as áreas do conhecimento, construída historicamente, bem como a incidência dessa relação no aspecto profissional.

Outro aspecto a se levar em conta é o fato de esse currículo ter sido elaborado por uma comissão composta por professores do curso, inclusive com minha participação. O seu processo de construção deu-se de forma coletiva e participativa, por meio de discussões, durante as reuniões pedagógicas planejadas pelo Colegiado



de Curso, nas quais prevaleceu o “interesse consensual”, exposto no capítulo três.

Na prática, a prevalência desse interesse reflete-se na busca da compreensão e do entendimento dos fenômenos e situações, por meio do diálogo, de esclarecimentos e negociações das idéias, que emergiam nessas reuniões. Considero esse dado da maior relevância, uma vez que se abriu um espaço para exposição de idéias e tomada de posições dos construtores da proposta, de forma a permitir que os valores e as expectativas dos mesmos pudessem ser contemplados. Assim, os conceitos e visões acerca da prática educativa, que traz junto visões de mundo, de sociedade, de conhecimento e da função da educação musical, puderam ser corporificados, no texto, por meio da interpretação de suas falas. Essa dinâmica revela uma valorização do consenso e da negociação presentes nos pressupostos do paradigma circular-consensual.

3.1.4 SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL

Pode-se notar, no tópico “Caracterização da Filosofia subjacente à Proposta” (anexo1, folha 8), uma concepção que entende a música como um componente importante da cultura e determinante no processo da construção social dos indivíduos e de sua sociedade:

“Historicamente, a música sempre desempenhou um importante papel no processo dinâmico da cultura dos povos, associada às várias funções do

homem na sociedade. A chave para compreender a música está em como cada indivíduo e sua respectiva sociedade organizam, dão forma e estruturam os sons” (Anexo1, folha 8).

Em relação ao papel da educação musical na formação do indivíduo, o documento expressa, como mostra o texto abaixo, uma concepção que privilegia os aspectos subjetivos e inter-subjetivos, buscando compreender os significados simbólicos, característica que norteia o paradigma circular-consensual:

“Por ser uma linguagem conotativa, tal compreensão [da organização sonora] passa de uma geração para outra, em consequência de uma aprendizagem – formal ou informal. É através das experiências musicais que os processos mentais são construídos para que cada indivíduo, cada grupo social, melhor apreenda e compartilhe as experiências culturais de seus criadores... A música é importante veículo de conhecimento, uma arte significativa, dotada de linguagem e expressão próprias. A educação estabelece critérios e parâmetros na relação do sentir e entender o universo sonoro integrando-o ao próprio ser”. (Anexo1, folha 8)

Ao reconhecer que a apropriação do conhecimento musical pode ocorrer de maneira formal ou informal, por meio das experiências musicais vividas, o texto aponta para um entendimento que vê o processo de construção de significados a partir da vivência e da auto-reflexão, encontrando ressonância no paradigma circular-consensual. A racionalidade desse paradigma pressupõe o conhecimento como fruto das conexões internas, resultando em uma vivência única e particular.

Entretanto, contrapondo-se a esse paradigma, o discurso posto nos “Objetivos do Curso” (Anexo 1, folha11), associado à grade curricular (ibidem, folha 16) e às ementas das disciplinas (ibidem,

folhas 20-56) revelam uma tendência que se identifica com o paradigma técnico-linear, em que se nota uma centralização dos conteúdos musicais como condutora do processo de formação profissional. O texto exposto nesse item projeta uma imagem do profissional competente como aquele que domina os conteúdos preestabelecidos pelo currículo:

“O curso pretende trabalhar **todos** (grifo meu) os conteúdos necessários de música (formação global) para que o futuro profissional tenha uma visão da amplitude da linguagem musical, sua estrutura geral, e sua aplicabilidade nos processos educacionais”

“..o objetivo geral do curso proposto é formar músicos competentes em nível superior”. (anexo 1, folha11)

Essa perspectiva pressupõe uma visão na qual o conhecimento consiste em algo a ser repassado, circunscrito a um corpo de conteúdos, que, por si, venham a dar conta da formação de um profissional competente. A noção de competência estabelece um relação com a apreensão do conteúdo, não se relacionando com outros aspectos como o político e o humano, presentes nos paradigmas circular-consensual e dinâmico-dialógico. No âmago dessa concepção prevalecem os valores dos grupos que controlam os significados simbólicos da cultura. O que pode parecer aparentemente neutro do ponto de vista ideológico, pode ser visto, a partir de uma visão crítica, como um processo que perpetua a valorização de uma determinada cultura pertencente a uma determinada classe social, travestido de um processo justo e objetivo. Se considerarmos que a proposta indica que “a educação musical deve estar fundamentada nos valores e na expressão

da música e, por extensão, nos valores e na natureza do homem” (anexo 1, folha 11), podemos notar que há uma ênfase no objeto e não no sujeito.

O currículo, ao indicar uma dinâmica pedagógica com ênfase nos conteúdos e na responsabilidade de sua condução pelo professor em sala de aula, traduz-se em uma prática muitas vezes desvinculada da práxis social; a visão linear prevista, por exemplo, na disciplina de História da Música, ou a seqüência em nível crescente de complexidade nas práticas instrumentais, pode propiciar uma vivência desprovida de visão histórica e crítica.

Todas essas questões, ou seja, a prescrição, o pensamento linear, o conhecimento travestido de neutralidade, têm um vínculo de caráter ideológico, ainda que sem intencionalidade explícita. É justamente nesse processo aparente de naturalização das coisas que reside e se fortalece o caráter ideológico do currículo. Nessa visão, a ideologia se caracteriza por ser um conjunto lógico, sistemático e coerente de representação (valores e idéias) e de normas (condutas), de caráter prescritivo, construindo, assim, identidades, através das relações sociais (Apple, 1982; Giroux, 1986).



3.1.5 SOBRE O PERFIL DO ALUNO

É no item “Princípios Norteadores do Projeto Pedagógico” (Anexo1, folha13) que se revela uma forte tendência que se contrapõe ao paradigma técnico-linear. Os Princípios, ao se proporem a:

“desenvolver a mente, o sentido da independência e da autonomia do indivíduo [através do] comprometimento com uma abordagem crítico-reflexiva dos conteúdos musicais, onde estes guardam estreita relação com a sociedade, com os fenômenos sociais; impõe o revigoramento das dimensões sensível-estética, poética, artística no processo pedagógico, uma vez que estão presentes, de forma integrada, no processo de desenvolvimento do ser humano” (anexo1, folha13),

refletem uma postura que se identifica com a Pedagogia Progressista, já explicada anteriormente, valorizando o indivíduo enquanto sujeito do seu processo de construção de conhecimento, com vistas à conquista de sua autonomia.

A questão do conteúdo é tratada aqui como uma forma de produção do conhecimento inserido nos diversos contextos históricos e sociais, diferentemente dos objetivos propostos nas ementas das disciplinas, constituindo-se numa contradição no próprio documento. Esta perspectiva contempla a cultura como um processo dinâmico de produção e não como um produto final, concluído para ser, então, consumido ou transmitido e revela um entendimento da cultura como um importante fator na construção do conhecimento. Assim, a cultura, entendida como um processo dinâmico em que se constroem significados, pode ser vista como uma relação social. Nesse aspecto, o currículo contempla a interlocução entre o processo de aprendizagem e a cultura, refletindo uma

visão da música como um fenômeno resultante da dinâmica social, como mostra o texto abaixo, que expõe alguns dos Princípios Norteadores do Curso:

“Desenvolver a consciência crítica das teorias envolvidas na educação musical, através da prática pedagógica.

Selecionar e desenvolver conteúdos de caráter pedagógico, considerando os fatos sócio-culturais envolvidos – diferentes fontes geradoras do processo de construção do conhecimento musical. Um plano de ensino musical para uma população urbana é diferente de um plano para uma população rural; mesmo dentro de uma população urbana, os planos e/ou conteúdos se alteram, de acordo com as classes sociais a serem trabalhadas; as formas de trabalhar com crianças do “morro” (com grande potencial rítmico) são diferentes do trabalho com crianças que, moram, por exemplo), em apartamentos.

Conhecer e utilizar os processos criativos. O contato do indivíduo com a música será mais valioso se lhe for dada a oportunidade de explorar os elementos sonoros, as formas de organização sonora- o indivíduo deve ser levado a manipular, desenvolver e entender os próprios mecanismos geradores do seu conhecimento.

Formar indivíduos mais abertos, em termos estéticos e/ou musicais, a qualquer tipo de música – o que amplia a experiência e o conhecimento musical”. (Anexo 1, folha 13)

Os “Princípios Norteadores do Curso” apontam para uma relativização do conhecimento quanto ao que se conta como válido e importante numa proposta curricular. Essa postura rejeita a proposta que defende a distribuição padronizada do conhecimento para diferentes grupos sociais e identifica-se com a idéia de que a estruturação e a seleção do conhecimento devem favorecer e fortalecer a identidade cultural de grupos desfavorecidos pelo sistema social e econômico. Esse fator implica num posicionamento político e uma visão que compreenda a educação e o currículo como algo comprometido com a diversidade das

formas culturais do mundo contemporâneo. Nesses aspectos, o texto identifica-se, em parte, com o paradigma dinâmico-dialógico, o qual entende o currículo enquanto forma de relação social. Embora haja no discurso pontos de convergência com esse paradigma, a questão do compromisso com a transformação social não aparece no texto.

Esses pontos podem indicar que havia no grupo uma tendência latente para uma perspectiva mais crítica, mas não materializada na elaboração de uma proposta coerente no que concerne à teoria e à prática.

3.2 O CURRÍCULO EXPERENCIADO: a vivência dos alunos no Curso

A amostra dos oito alunos formandos aglutina duas categorias no que se refere à formação prévia dos mesmos. Os dados revelam que todos os entrevistados tiveram formação prévia em música, sendo que cinco deles passaram pelo ensino de música em conservatório, tendo como atividade principal o estudo de um instrumento. Os outros três alunos tiveram sua formação mais ligada à música popular, com participação em bandas e conjuntos instrumentais. Todos os oito entrevistados exerciam a atividade musical profissionalmente e sete deles exerciam, na ocasião da entrevista, alguma atividade ligada ao

ensino de música. A maioria desenvolvia, também, outras atividades musicais como participação em conjunto instrumental ou orquestra, regência de coros, atuação na noite como músicos e outros. A faixa etária variou entre 21 a 34 anos, sendo que a maioria dos alunos concentrou-se em torno da idade de 24 anos.

A análise dos dados extraídos das entrevistas busca revelar o pensamento dos alunos em relação aos elementos implícitos e explícitos no currículo, a partir da vivência que tiveram no curso. Pretende, ainda, verificar o que eles entendem por conhecimento, educação, educação musical e currículo. A partir dessas questões, buscou-se analisar quais os pontos de convergência e quais os paradoxos que o currículo em estudo apresenta em relação aos paradigmas curriculares em evidência neste estudo.

3.2.1 CONCEITO DE CONHECIMENTO

Em relação ao conceito de conhecimento subjacente às falas dos alunos entrevistados, buscou-se entender quais os valores implícitos nos seus discursos que projetam sua visão do processo de construção do conhecimento. Tendo em vista que os formandos se preparam para exercer a profissão de educadores, sua visão de conhecimento pode revelar, também, pontos significativos de como a vivência no curso incidiu na suas capacidades de estabelecer conexões e



relações entre a teoria e a prática. A intenção de se levantar essa questão foi discutir a relação existente entre o entendimento do que seja o conhecimento, sua forma de produção e aquisição e o vínculo com questões relativas ao interesse humano, na perspectiva dos paradigmas curriculares citados neste trabalho.

Os dados, elaborados a partir das falas dos alunos, revelam a noção de conhecimento e de conhecimento musical como um fenômeno relacionado às vivências e experiências sensoriais e associativas. Os oito alunos entrevistados relacionaram conhecimento, e por extensão o conhecimento musical, com vivência e experiência. Para eles, o conhecimento se dá pelo acúmulo ou encadeamento das experiências vividas. Como mostra algumas das respostas:

“Acho que o conhecimento de uma maneira geral começa desde que a pessoa nasce e a todo momento você está recebendo e passando novas informações de alguma maneira, seja através de alguma conversa, da visão, odores;... às vezes você sente o cheiro de alguma coisa e você lembra alguma pessoa, lembra uma música, lembra um acontecimento, então acho que o conhecimento...E o conhecimento musical, acho que acontece da mesma maneira...as pessoas começam do zero aprender, por exemplo, quer aprender tocar violão, por exemplo, fazer os acordes, cantar e tocar, melodia acompanhada...” (Rodolfo)

“Conhecimento... Seria todas suas experiências. Tanto em nível prático, como a nível intelectual. Isso na música é a mesma coisa, experiências que você adquire.” (Otávio).

Mesmo considerando o contexto, o entendimento sobre o conhecimento está fortemente associado às experiências empíricas:

“O conhecimento é alguma coisa que o sujeito pode adquirir, de acordo com o contexto em que ele tá inserido. Ele vai passando por experiências, vai vivenciando, experimentando no dia-a-dia, e vai, com isso, fazendo uma leitura dessa visão de mundo, vai assimilando;... a partir disso ele começa a ter as suas opiniões a formar o seu conhecimento; começa a ter

um rumo de vida. E o conhecimento musical eu acho que passa pelo mesmo caminho, através da experiência, do experimentar, do dia-a-dia, de ir relacionando com as outras coisas do seu dia-a-dia, das suas outras atividades é que ele vai consumindo esse conhecimento; eu acho que o conhecimento não é uma coisa que vem pronta, eu acho que é uma coisa que vai sendo construído.” (Tereza)

Pode-se fazer algumas considerações, a partir do fato de que a quase totalidade dos entrevistados associa o conhecimento com experiências, prevalecendo a idéia de acúmulo. A noção de conhecimento explicitada pelos alunos aponta para uma visão que privilegia a linearidade e a objetividade, ou seja, acontecimentos e experiências ao longo da própria existência. Nessa concepção, permeia a idéia de “conhecimento como um bem passível de acumulação, comparável a um tipo de substância que enche uma espécie de reservatório existente na mente de cada ser humano, e que, além disso, é doado por alguém ou adquirido” (Pires, 2000, p. 70).

O conhecimento, nessa ótica, está predominantemente ligado à sua dimensão empírica, resultando da experiência e da experimentação. O processo de aquisição do conhecimento, nesse enfoque, dá-se na sua transmissão, de forma ordenada, em que o binômio causa e efeito é tido como o eixo da construção do conhecimento, preconizando uma série de tarefas e materiais a serem dominados em passos graduais. No entanto, a fala dos alunos revela também uma concepção de conhecimento enquanto fruto de um processo determinado pelo contexto do sujeito. Nessa ótica, o conhecimento é visto como algo dinâmico, adquirido ao longo das experiências vividas,

característica do enfoque empírico-analítico, inserido no paradigma técnico-linear.

Ainda sobre a compreensão do conhecimento, o depoimento abaixo mostra que o aluno o vê enquanto um processo determinado por condições externas, objetivas, presentes no entorno do sujeito:

Eu imagino que o conhecimento se dá pela fase de levantamento, de captação de informações externas,... [depois] um processamento dessas informações e depois a expressão, de tudo que veio pra gente durante o curso inteiro... E o conhecimento musical da mesma forma, que a gente aprende com os nossos erros, processando tudo e refazendo" (Milton).

Nesse caso, o conhecimento acadêmico apreendido foi, na visão desse estudante, dado pelos professores durante o curso e capturado pelos alunos. Percebe-se também uma associação do conhecimento com a auto-expressão, o auto-desenvolvimento de potencialidades reprimidas:

"...o conhecimento vai muito do interesse da pessoa; e também dos bloqueios que a pessoa tem ou deixa de ter, dos traumas, tudo influencia...implica a questão da vivência da pessoa e dos objetivos; [por exemplo, um aluno que eu tive], talvez tenha agarrado a música como uma tábua de salvação,... a válvula de escape, que ele não tinha em lugar nenhum e teve ali, e ele podia tocar, podia errar, podia fazer, usar a escala que ele quisesse, fazer o barulho que ele quisesse com a guitarra dele, o que ele quisesse. Então acho que o conhecimento tem muito a questão do objetivo que se deseja, da tua vivência..." (Rodolfo)

O depoimento acima revela uma noção de conhecimento em que o sujeito estabelece uma relação subjetiva com o objeto a ser conhecido. O conhecimento seria o resultado dessa relação e não somente fruto de acúmulo de informações e/ou experiências ao

longo da vida. Ainda assim, o fruto dessa interação está explicitado nos comportamentos do sujeito, o que reflete uma visão de conhecimento associada ao aspecto instrumental e técnico.

A análise dos depoimentos acima permite afirmar que há uma prevalência do paradigma técnico-linear na base do pensamento dos estudantes entrevistados, no que concerne ao conceito de conhecimento, no qual o interesse técnico é evidenciado pela valorização da memorização e busca de resolução de problemas relacionados ao domínio da técnica. A construção do conhecimento está associada ao domínio instrumental e ao controle técnico, ao acúmulo e à justaposição de informação e experiências vividas:

A fala dos alunos revela também uma postura pouco crítica em relação à possibilidade de a seleção e a transmissão do conhecimento construir valores e significados, estabelecendo-se, nesse processo, relações de poder que, tacitamente, constroem identidades que refletem superioridade social, racial e cultural. Uma postura mais crítica, em relação a essa questão, estaria associada aos paradigmas circular-consensual e dinâmico-dialógico, por preconizarem um conceito de conhecimento resultante de interação social, em que sujeitos geram, negociam e trocam significados sobre si próprios, sobre os outros e sobre seus mundos. Nesses dois paradigmas (ver Capítulo II deste trabalho), privilegia-se a ação do estudante no processo de construção do conhecimento. O paradigma circular-consensual enfatiza a auto-reflexão,

privilegiando a subjetividade e a intersubjetividade para a compreensão e interpretação dos objetos e fenômenos do mundo. Já o paradigma dinâmico-dialógico enfatiza, também, o contexto social, baseando-se numa crítica ao que é opressor e restritivo na estrutura sócio-política, ao que cerceia a liberdade e o bem estar individual e coletivo. Nesse paradigma estabelece-se uma relação estreita entre a tradição seletiva do conhecimento e uma ideologia subjacente.

3.2.2 SOBRE A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Neste tópico, a análise dos discursos dos entrevistados levará em conta o significado da educação e da educação musical no processo de formação do sujeito, enquanto prática social transformadora ou conservadora,. As concepções de educação, associadas às concepções de currículo, abordadas no capítulo um, servirão de suporte para que se estabeleça uma relação entre aquelas teorias e o pensamento dos entrevistados

De maneira geral os alunos revelam uma compreensão de educação como meio de acesso ao conhecimento. Fazendo um desdobramento da compreensão de conhecimento presente no discurso dos alunos, pode-se construir um nexos que permite inferir que, na perspectiva deles, a educação consiste em um processo que possibilita

experiências vividas e acúmulo de informações, tanto no âmbito formal como no informal. Esta concepção é estendida à área de educação musical:

“Eu acho que a educação é mais essa via de acesso...[para a realidade...a educação musical...é a via de acesso p’ra você, de repente, saber que o som da cigarra é emitido pelo animal, ele [o som] tem um monte de implicações na natureza...então, acho que educação musical serve a isso; ela não chega para ensinar você a fazer isso ou aquilo, acho que ela só te guia, ela te explica algumas coisas.” (Rodolfo)

“Eu acho que [a função da educação musical] talvez seria manter vivo o conhecimento musical; talvez para as próximas pessoas conseguirem ter acesso a esse conhecimento; acho que seria uns dos motivos principais”. (Milton)

Outros depoimentos revelam uma visão de educação enquanto uma possível solução para as questões da humanidade e da existência humana. Transparece no discurso de alguns alunos a noção da complexidade da problemática, quando reconhecem a educação enquanto um instrumento mediador de interesses e de poder, impregnado de uma ideologia, em que o olhar crítico nega a neutralidade dos paradigmas idealistas e funcionalistas da educação tradicional. A perspectiva crítica rejeita a noção de neutralidade da educação, tomando o conhecimento a ser trabalhado como uma escolha feita a partir de um universo muito mais amplo, em que tais escolhas implicam em fazer prevalecer interesses, valores, hábitos, visões de mundo, que, por sua vez, determinam lugares sociais:

{Educação é a} solução pro mundo... Agora qual tipo de educação é que o problema. Por que na história da humanidade inteira a educação sempre teve vinculada a motivos extra-educacionais, como a manutenção do *status quo*. Então, que tipo de educação que a gente está falando? Com referência a educação que a gente tem, não sei qual que é. Distorcida ... **Você acha que é distorcida por que?...** Porque não se faz educação no

sentido de educar realmente [que seria] se auto conhecer e conhecer o mundo que ele tá vivendo. Se ensina alguns... algumas coisas pra que isso sirva prá uns ou outros. Não necessariamente a educação em si. Pra pessoa se auto conhecer e... entender melhor o contexto que ela tá inserida". (Otávio)

A principal função da educação seria você acrescentar formação com o indivíduo, mas não no sentido de formar, mas de levar a algum lugar ao ponto de poder transformar. A educação, ela pode levar ao conhecimento sim. Mas não só isso. A educação assim fica só um pacote de informações, que você joga pro aluno, ela não cumpre seu papel. Acho que tem que ter um algo mais que entra na faixa da reflexão do educador e que deve também levar seu aluno à uma reflexão. (Fábria).

"Acho que a principal finalidade da educação, é enobrecer o homem, como um todo. É lamentável que no decorrer da história, ela nunca tenha sido alcançada plenamente. Porque ela sempre tá ligada a interesses" (Júlio)

Apesar de atribuir à educação uma conotação de não neutralidade, um dos alunos parece ter uma perspectiva humanista ao argumentar que "o grande objetivo da educação é que o homem desenvolva suas capacidades ao máximo...todo homem que conhece, tenta se aproximar do que é melhor...as coisas nobres...os valores altos" (Júlio). Ao associar a educação aos valores éticos e morais aponta para uma visão idealista da educação, revelando também um pensamento que prevê um consenso em torno do conceito de "valores altos", independentes das diversidades culturais e sociais dos indivíduos.

Percebe-se, também, uma grande esperança na educação como possibilidade de desenvolvimento humano e como uma busca de uma sociedade mais justa. De maneira geral, os alunos associam a questão da educação a aspectos político, ético, social, econômico e cultural. Todos os formandos entrevistados vêem a educação como possibilidade de transformação social, ocorrendo nas

diferentes dimensões da vida humana, não restrita somente ao ambiente escolar.

“Você acha possível uma transformação social através da educação?

Eu acho que, inclusive, se não for pela educação, vai ser por onde? Qualquer forma de educação. Seja... bem clichê talvez: um médico indo numa favela, falando sobre saúde. Ele tá fazendo papel de educador também. Eu acho que se não for pelo aspecto educação, não tem como mudar nada...A educação começa na sua casa, com os pais. A criança é reflexo dos pais ...” (Rodolfo)

“É a única forma de transformar. Não tem outra forma. Porque transformar a sociedade profundamente, só se você mexer com o ser humano...”(Júlio)

Percebe-se, ainda, nos depoimentos dos alunos a noção de que a educação contribui para a formação da cidadania e para o crescimento do indivíduo, e tem como finalidade situá-lo no contexto social:

“Eu acho que a Educação, tanto pode ser formal como também informal, tem a finalidade de situar o sujeito enquanto cidadão no mundo hoje,. **E da educação musical na formação do indivíduo?** Eu acho que também é acontece da mesma forma só que vai tendo o, através da música é que ela vai ter essa situação dentro do contexto. (Tereza)

“Eu acho que é para a pessoa crescer. Crescer em termos de cultura, em termos de aprendizado. A educação, em sentido geral, é para adequar o sujeito à sociedade que ele vive. As regras da educação são feitas de acordo com cada sociedade. A educação que é para nossa sociedade, não vai servir prá outro tipo de sociedade que tenha uma organização social diferente da nossa...a pessoa nasce ela já está sendo educada, moldada e quando ela vai pra escola, e se ela vai ter aula de música, é pra ela crescer nesse nível, de cultura, de aprendizagem, linguagem, forma de expressão”. (Jussara)

Mais uma vez pode-se ver a grande esperança depositada pelos estudantes na educação como possibilidade de transformação. Entretanto, o discurso dos alunos não a problematiza, ao

não reconhecê-la como um poderoso instrumento de manutenção do *status quo*, que pode privilegiar alguns em detrimento de outros.

A educação musical, seguindo a mesma linha de raciocínio, emerge como possibilidade de desenvolver as potencialidades humanas, principalmente no que se refere às capacidades de expressão e comunicação:

“A música é uma linguagem. A gente, [como educador] tem o objetivo de proporcionar ao indivíduo o maior número possível de acesso a conhecimentos, a linguagens novas? E a música, como uma linguagem, pode estar sendo inserida como um benefício para o aluno. Ele vai está conhecendo uma maneira diferente de se comunicar. Uma linguagem nova que ele pode usar com voz, com instrumento ou pode não só se expressar, mas ele pode entender o que ele quer comunicar. Uma audição, uma apreciação musical. Então, a educação musical vem trazer a contribuição da abertura de um universo novo, uma nova forma de comunicação, nova forma de linguagem, um conhecimento novo para o indivíduo, que com certeza vai levá-lo a um crescimento como pessoa. Esse objetivo de formar o músico [ligado ao] objetivo de formar um indivíduo que se abra para o mundo cada vez mais dinâmico”. (Fábia)

No depoimento a seguir há uma concepção de educação idealista, que entende a essência do ser humano boa e valorosa, sendo o papel da educação desenvolver esse potencial inerente ao homem:

“A educação musical vai no caminho de desenvolver o ser humano na sua potencialidade. Então, a educação musical deve primar para desenvolver o que a pessoa tem de melhor, que está lá guardado, que ela talvez não saiba ainda, mas desenvolver a tal ponto, dela poder, na hora que desenvolve isso, procurar também as melhores coisas disso. Seja na apreciação, no tocar, no cantar, mas procurar se aproximar sempre do melhor...não importa o que seja esse melhor. (Júlio)

A educação musical é justificada pela sua possibilidade de desenvolver as habilidades humanas e contribuir para o desenvolvimento do indivíduo, com uma conotação funcional, instrumental

e utilitária corriqueiramente utilizada, como argumenta a aluna no depoimento a seguir:

“...a gente vê muito estudos, muita gente fala que a educação musical ajuda no desenvolvimento infantil, no raciocínio. Eu acho que quanto antes o indivíduo ter contato, melhor. E, educação... acho que sem educação não tem como você crescer.(Martha)

A função da educação musical é vista também como uma forma de se legar às novas gerações o conhecimento já construído e sistematizado, como propõe a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. Assim um dos alunos entende que a função da educação musical “ seria manter vivo o conhecimento musical, talvez, para as próximas [gerações] conseguirem ter acesso a esse conhecimento; eu acho que seria uns dos motivos principais” (Milton). Entretanto, o mesmo aluno questiona a função de se perpetuar ou de se transmitir esse mesmo conhecimento posto pela Universidade:

“...então educação musical é necessário? É necessário por um milhão de motivos que a gente aprende na Universidade. Mas, eu ponho em crítica: será que as pessoas precisam mesmo? Porque, a gente aprende que é importante...Mas a gente vai ver, e se você pára pra analisar: Será que hoje vale a pena pra eles? Será que a gente não tá querendo impor para eles um pensamento desenvolvido na Universidade?... A educação deveria estar não treinando, mas envolvendo-os nesse meio para poderem ouvir a música? Ou será que não vale a pena para eles e a gente quer imprimir um pensamento em cima deles”. (Milton)

O pano de fundo da questão abordada no depoimento anterior implica uma reflexão sobre a educação e sua função de transmissão cultural. Ao questionar a validade da educação musical o aluno questiona o significado daquilo que é ensinado na universidade. A inquietude do estudante revela dificuldade de se situar, com clareza,

frente à natureza do trabalho do educador musical, traduzida na crítica de Apple (1982), quando enfatiza que o conhecimento deve propiciar uma compreensão da realidade, mas ir além: dar suporte para interferir e transformar (ibidem, p.156). Assim, os conteúdos ensinados devem estar postos para preparar os estudantes com “instrumentos políticos, conceituais [e práticos] necessários para lidar com a densa realidade que eles devem enfrentar” (ibidem, p.157).

De uma maneira geral, os alunos vêem a educação como fator determinante para o desenvolvimento do ser humano, nos seus diferentes aspectos, social, existencial, político. Percebe-se, nos depoimentos, uma valorização da dimensão humana no processo da educação, que teria como um dos eixos principais desenvolver potencialidades, pela experiência de conhecer/apreender, buscando o auto-conhecimento.

Essa questão é vista, pelos alunos formandos, como uma problemática quando questionam a grande distância entre o real e o ideal, tendo em vista que a educação, segundo alguns depoimentos, tem estado a serviço de interesses que não privilegiam o ser humano. Nessa perspectiva, o pensamento dos entrevistados encontra pontos de identificação com o paradigma curricular circular-consensual, uma vez que dá ênfase à reflexão pessoal e coloca o indivíduo como centro do processo, rejeitando o caráter empirista e tecnicista que prevalece no paradigma técnico-linear.

O aspecto ideológico e político, implícito numa prática educativo-musical, transparece nos discursos, o que aponta para a percepção de uma conexão com o processo de emancipação do sujeito, levando-se em conta as questões conflituosas da textura social. Neste sentido, emergem pontos de identificação com o paradigma dinâmico-dialógico. A visão do conceito de educação musical tende a situá-lo enquanto um processo que se desenvolve tanto no ambiente formal como no informal, envolvido com questões de ordem musical, pedagógica e política.

A justificativa, presente na maioria dos depoimentos, de um trabalho intencional de educação musical na formação do indivíduo concentra-se na interpretação de pontos extra musicais. Pode-se perceber isso com mais clareza atentando-se para o fato de que no discurso há poucas referências aos conteúdos específicos da música e nenhuma à importância da educação estética. O discurso dos alunos consiste muito mais em argumentações sobre os aspectos subjetivo e pessoal na busca do significado das coisas, e, também, da contribuição da educação musical como agente transformador.



3.2.3 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

3.2.3.1 Estrutura e Função

De maneira geral, o conceito de currículo aparece, nos depoimentos dos alunos, associado a um campo do sistema educacional ligado à estrutura de um curso que se desdobra em questões mais específicas, como planejamento e organização das disciplinas, conteúdos, objetivos do curso, transcendendo a corriqueira associação com a grade. Além disso, são considerados também os aspectos subjetivos, como as experiências vividas pelos envolvidos em uma proposta curricular institucional, contemplando o lado vivo do currículo consubstanciado nas práticas sociais da dinâmica acadêmica.

A visão organizacional e burocrática do currículo é ampliada para questões filosóficas e pedagógicas, ao ser considerado que “o currículo não vai se ater apenas ao programa de cada disciplina que vai ser exercida, vai depender da proposta filosófica do curso, da sua própria idéia de educação...das pessoas que você vai ter contato” (Júlio).

Os depoimentos expressam, também, a noção da conexão entre currículo e interesse, apontando o currículo enquanto uma instância polarizada, em que são exercidas relações de poder para fazer valer visões de mundo e conseqüentemente valores subjacentes a essas visões:



“Eu acho que o currículo é o conjunto de todas as experiências e de todo embasamento que um indivíduo vai vivenciar. Então acho que isso pode ser a nível, por exemplo, de governo, enquanto cuida do problema educacional, que está vindo assim, de cima prá baixo. Tem o governo que pensa a estrutura daquele país e também pode ter vínculo com própria escola preocupada com todas as atividades, todas as experiências que aquele aluno vai ter ali juntamente com o professor. Eu acho que é assim, de cima prá baixo. Mas eu acho que devia ser exatamente ao contrário, partir da nossa realidade, desse conjunto de experiências, um embasamento filosófico, pedagógico, político”. (Tereza).

O currículo relacionado à cultura aparece no depoimento que segue:

“você coloca um Jazz pra eles ouvir ou Rock Progressivo, vai ser mais difícil você sintonizar com eles do que se você colocar um pagode, um sertanejo, uma coisa que a mídia veicula. Então acho que talvez se esbarre nisso, quer dizer, dependendo do que o ensino coloca, a maneira que ele aborda, ele pode estar indo, entre aspas, contra o que a mídia coloca, por exemplo. Então se torna mais difícil dele chegar no aluno... acho que nada é neutro, todo mundo é político, a partir do momento que tem duas pessoas vivendo juntas já existe uma política. (Rodolfo)

A relação entre o conhecimento e a cultura é vista pelo aluno na sua superfície quando ressalta que

“...os valores que permeiam o currículo não são isentos...não que eles queiram elitizar ou privilegiar uns e desmerecer outros, mas, por exemplo, no atual contexto, se a gente dá uma aula pra uma turma de uma escola, que seja uma turma de alunos bem pobres, de periferia...se você coloca um Jazz pra eles ouvirem ou Rock Progressivo, vai ser mais difícil você sintonizar com eles do que se você colocar um pagode, um sertanejo, uma coisa que a mídia veicula” (Rodolfo)

Entretanto, o aluno não dá conta de entender essa relação como uma forma de legitimar ou não os valores materiais e simbólicos de uma sociedade. A questão é: Esse repertório confere uma identidade cultural àquele grupo? Por quê? Qual é a raiz da rejeição a um ou outro gênero musical? O aluno não problematiza essa situação, mas

identifica a necessidade de se buscar pontos de identidade cultural com o grupo com o qual trabalha, onde o repertório musical é visto como uma representação simbólica de um grupo social. É nesse sentido que a Teoria Crítica e a Pós-crítica do Currículo consideram a cultura como um campo contestado, em que se confrontam diferentes e conflitantes concepções de vida social. É na cultura que se produzem, se circulam e se consolidam significados simbólicos que imprimem identidades sociais. Portanto, é na valorização dos conhecimentos e práticas sócio-culturais, pertencentes a determinados grupos sociais, que o currículo tona-se um poderoso instrumento ideológico.

O currículo é visto também como uma instância de decisão política, capaz de expressar interesses individuais ou de grupos, os quais estão impregnados de valores e significados, visão que rejeita a condição de neutralidade do currículo. Quando os alunos se posicionam dizendo “não tem neutralidade. Ou você procura ter uma posição engajada e até transformadora, se for possível, ou você aceita. E esse aceitar é a passividade... Se você não propor uma mudança, é porque, em última instância, você está concordando” (Júlio), demonstram uma visão crítica que impõe ao educador uma posicionamento político.

O currículo, quando considerado a partir de sua perspectiva estrutural e das experiências vividas e práticas sociais, reflete um conceito de estrutura dinâmica ligada aos sujeitos envolvidos no processo. Pode-se depreender dos depoimentos que o interesse

consensual ou prático é a dimensão que se destaca nos discursos, uma vez que se percebe uma busca na compreensão das coisas por meio de esclarecimentos.

O interesse consensual ou prático implica a discussão do conceito de educação e seu entorno, gerando o conhecimento a partir da interpretação do fenômeno e suas representações. É justamente no consenso e na prática que se estabelece a validade ou não das argumentações.

Entretanto, as falas dão conta de uma visão crítica que percebe, na superfície, a não-neutralidade do currículo, porém não identificam, na sua profundidade, as causas e os mecanismos que imprimem essa característica ao currículo e à educação.

3.2.3.2 CURRÍCULO ENQUANTO PROCESSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

- **O papel do professor e do aluno (relações de poder)**

Os dados colhidos nas entrevistas revelam duas concepções frente à relação aluno-professor. A primeira delas projeta o professor como o sujeito que detém o conhecimento e, portanto, deve conduzir o processo ensino-aprendizagem, o que pressupõe, também, um caminho unidirecional de transmissão de conhecimento em que o aluno é

um receptor passivo. A segunda concepção aponta para o entendimento do professor enquanto um mediador no processo de construção do conhecimento do aluno, numa dinâmica dialética, em que se supera a relação hierárquica entre aluno e professor.

A primeira concepção exposta pode ser percebida a partir da afirmação do aluno de que no currículo “não pode se desconsiderar o professor, que está dentro do currículo em si... porque o professor é que vai determinar qual o caminho”(Otávio), revelando uma convicção no poder do professor na determinação de caminhos a serem percorridos no currículo atribuindo-lhe um poder unilateral de decisão e de escolhas.

E este outro depoimento aponta o professor como o responsável pela transmissão do conhecimento e o aluno como o receptor:

“O professor ele tem que ter o domínio do conhecimento...[para] fazer com que o aluno passe por experiência. Ele vai achar o melhor jeito de transmitir aquilo para o aluno...vai considerando as características do aluno, adaptando uma metodologia... que pode ser através de experiência. O aluno vai construindo, vai vivenciando, e o professor vai estar orientando esse processo pra o aluno construir o conhecimento. **E o papel do aluno?** Ah o papel do aluno é executar, é fazer as atividades propostas; se o professor vai estar despertando no aluno - eu acho que é uma das funções dele é despertar no aluno a vontade de aprender, vontade de experienciar - então o aluno... vai ter essa vontade...despertada, vai, além, de participar das aulas, procurar sempre alguma coisa, fazer questionamentos, fazer experimentos. **Você acha que o professor é que tem a capacidade de estimular o aluno?** Eu acho não que ele tenha a capacidade eu acho que ele **deve** (grifo meu) tentar estimular o aluno, entendeu”. (Jussara)

O que chama atenção no depoimento acima é a convicção da aluna no poder e no dever do professor. Ele determina o que, como e onde ensinar. Além disso, deve promover um estado positivo para o aluno “executar” o que foi determinado. Existe, subjacente a esse pensamento, a idéia de que o conhecimento é algo que algumas pessoas possuem, devendo ser transmitido por um processo hierárquico. Processo este que privilegia o exercício acadêmico e gera pouco espaço para os contextos subjetivos, cotidianos, onde estão imersos outros significados simbólicos. A prescrição e a pré-determinação em um trabalho educativo tende a valorizar o que está previamente convalidado. Essa prática tem caracterizado um modelo positivista de educação, alinhado-se ao paradigma técnico-linear e ao interesse técnico. Os contextos subjetivos, ou seja, o cotidiano e os valores simbólicos nele imersos, necessitam de uma flexibilização desses aspectos para que possam emergir num trabalho educativo.

Seguindo a mesma linha de pensamento este outro exemplo mostra, também, uma visão do professor, como transmissor do conhecimento, pressupondo, porém, um processo mais interativo, em que é necessário que o aluno queira aprender:

“O papel do professor é... meio que transmitir, ajudar o aluno nessa construção do conhecimento; não dar de graça, nem fazer auto-estima crescer e ponto final e não ajudar mais em nada. Acho que ele tem de estar sempre ali... tem que ajudar... o aluno a crescer gradativamente. E o aluno...tem que querer crescer. Porque não adianta o professor fazer de tudo na construção do conhecimento, ser um ótimo professor se o aluno também não quer isso... ele tem que ser um indivíduo ativo nesse processo e não passivo, que tudo caia nas mãos”. (Martha)

Este outro depoimento revela uma dificuldade do aluno frente à questão teoria e prática, em que o confronto entre o que se propõe na Universidade e a realidade no momento da aplicação das teorias mostra-se problemático:

“Eu acho tem aqueles jargões, tipo... o professor propicia ao aluno, o ambiente, certo? Pra ele [o aluno] estudar música, o material correto, tudo... Mas eu não sei ainda se talvez seria isso. Acho que, talvez, o aluno é... uma pessoa que busca o conhecimento e o professor é uma pessoa que o detém. Talvez...é ruim falar isso, porque a gente aprende na escola que não é pra falar isso, a gente aprende na Universidade que não é pra você pensar [dessa forma]. Mas, se você for ver um pouco mais friamente, é assim. Se você fala assim: não, as tendências inovadoras lá [na Universidade] falam que não é assim; que professor e o aluno são quase iguais. Se você for ver mesmo, acho que não é bem assim. O professor ainda detém conhecimento e é valorizado por isso e o aluno é uma pessoa que está procurando. Então ele vai... ele tem que buscar isso com o professor”. (Milton)

O que chama atenção no texto acima é que o entrevistado expressa a dissociação entre o que se ensina e o que se diz na Universidade e a aplicação disso em outros contextos. As tendências inovadoras, como ele diz, não funcionam na prática, indicando uma falta de clareza do papel do professor e do aluno, “quase iguais”, no seu modo de ver. Ora, as tendências inovadoras, ao solicitar uma participação mais ativa e efetiva do aluno no seu processo de construção do conhecimento, não exime o professor das competências necessárias para um trabalho educativo. Pelo contrário, exige muito mais do que ser competente na sua área específica, pois deve considerar a prática social como ponto de partida e de chegada do trabalho educativo.

As afirmações do aluno podem causar espanto, porém, revelam subsídios para que se possa refletir sobre os processos que têm orientado as ações pedagógicas e metodológicas da prática docente em música. Suscitam questionamentos como: que práticas/modelos pedagógicos utilizados na Universidade conduziram a esse pensamento? será que o aluno-formando experimentou o aprendizado de forma exploratória, instigante e dinâmica?

O próximo depoimento aponta para uma contraposição entre o real e o ideal e polariza duas formas de se ver o papel do professor. Pode-se observar ainda que não há uma rejeição a uma maneira tradicional de ser professor, mas sim à forma autoritária de atuar como educador:

“Acho [que a] relação do professor e aluno é de troca. Porque tem professores que... realmente trabalham juntos, faz relação das coisas. E tem professor que é aquela coisa fechada: Buum!!! Cai na sua cabeça: Tem que fazer isso, isso, aquilo. Tem uma postura autoritária tradicional... não que seja ruim tradicional. Em determinadas horas é útil e necessário. Agora... não funciona muito. Deveria ser uma coisa mais dinâmica!” (Otávio)

A segunda concepção detectada sobre a relação aluno-professor, ou seja, o entendimento de uma relação dialética em que a relação hierárquica não é enfatizada, está posta no longo depoimento que segue:

“O professor deve ser o grande instigador...Ele deve ser a pessoa que deve estar atenta àquilo que, de repente, o aluno manifesta como um desejo de conhecimento. Eu estou tendo essa experiência, trabalhando numa escola de música... E o que vejo é assim: nós estamos trabalhando os conteúdos que nós achamos que são relevantes. Só que muitas vezes, os alunos dizem: ah, mas e tal coisa? Então eu tenho percebido o



seguinte: É uma sede de saber que apareceu. Eu fico pensando: será que é prudente cortar, porque eu tenho que preservar o caminho do conteúdo? Então, a atitude que eu tenho tomado, [quer dizer] eu tenho tentado...é que você aproveita o que ele disse pra você e joga de volta e começa a provocar nele até ele sentir certo ponto, saciado daquilo. Então você volta para aquilo que você estava trabalhando anteriormente. Então o professor é essa pessoa tem que está atenta... pra realmente saber se o conteúdo, não só está sendo interessante, mas estar sendo estimulante para o aluno. Acho que a grande sacada do professor é essa..."(Júlio)

Importa ressaltar no trecho acima a visão do aluno sobre o papel do professor como o responsável pela superação do "saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica" como coloca Freire (1996. p. 71) ao mencionar o dever do professor de respeitar "a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo" (ibidem).

O entrevistado concluiu expondo sua idéia sobre o papel do aluno, trazendo exemplos de sua própria prática pedagógica, na qual situa o aluno como sujeito e co-responsável do processo. Ressalta ainda que "o aluno deveria sempre dar a dinâmica de ensino, instigando o professor a trazer coisas...criando ambiente p'ra ele mesmo aprender. O aluno é uma parceria com o professor" (Júlio).

Esse depoimento exemplifica como o formando busca, num processo de reflexão sobre sua prática docente, as respostas para as situações com as quais se depara. Importa ressaltar que, na perspectiva dialética, é justamente a partir dessa prática que os conceitos vão sendo delimitados, num processo dinâmico da equação realidade-

reflexão-ação-realidade (D'Ambrosio, 1986, p.49), cujo resultado incide sobre a realidade com a intenção de transformá-la.

Assim, o indivíduo elabora estratégias de ação que poderão ser testadas num determinado contexto, possibilitando a utilização dos conhecimentos já produzidos, num processo de recriação, o que possibilita a produção de novos conhecimentos que estarão apoiando a ação humana em novos contextos. Assim "a recriação de modelos pelo sujeito, que pode utilizar outros modelos que já foram incorporados à sua realidade, e que é a essência do processo criativo, deveria constituir o ponto focal dos sistemas educativos" (ibidem, p. 51). Esta perspectiva, ao considerar os sujeitos e seus contextos, articulados no processo de construção do conhecimento, alinha-se ao paradigma dinâmico-dialógico,

Em outro exemplo da relação dialética entre professor e aluno, o argumento gira em torno do interesse do aluno e também da capacidade do professor em propiciar vivências significativas para o ensino e aprendizagem:

"O papel do aluno pra mim, seria não só receber o que tá sendo passado, mas ele vai construir e pensar: qual é o objetivo, o que te interessa daquela disciplina, daquela área; vai atrás, pesquisa, continua e saber que a idéia de construção de conhecimento não se fecha na Universidade. continua a vida toda. **E do Professor? Qual o papel do professor na construção do conhecimento?** Ele deve proporcionar o maior número possível de experiências ao aluno a nível de conhecimento. Não como uma coisa fechada, experiências estanques, mas que ele possa estar realmente criando vínculos e conhecendo o aluno, e até possibilitando que o aluno se posicione de uma maneira crítica em relação aos conhecimentos que estão sendo colocados." (Fábria)

O reconhecimento da dificuldade de se concretizar um trabalho educativo à luz dessa segunda concepção, considerando a

distância entre teoria e prática, pode ser percebido nas argumentações abaixo, que exemplificam também uma forma de análise dos fatores que implicam em uma coerência entre o discurso e a prática, num trabalho pedagógico:

“Eu acho que o papel de professor e aluno é mútuo e que deve ser construído juntos, mais eu acho complicado pensar nisso. Enquanto a gente fala: “nós vamos construir o conhecimento juntos” é um discurso muito bonito e tudo. Mas é um tanto utópico. Quando a gente vai por a mão na massa mesmo é meio difícil você estar construindo o tempo todo junto. Então eu acho que você tem que ter um embasamento filosófico muito grande pra poder pôr em prática”. (Tereza)

Este outro depoimento, também, evidencia uma dicotomia entre a teoria e a prática, na descrição de uma vivência concreta, no estágio:

“Como você vê a relação aluno-professor nesse processo?”

É... Hierarquicamente. **É assim que você vivenciou?** Que eu vivenciei, [mas] aprendi que não deveria ser assim... Eu vivenciei hoje e vivenciei no estágio, eu vi que era assim... eu peguei uma turma de primeiro colegial, então pra mim, é mais próximo da minha idade. Aí eu pensei assim: enquanto eles me viam como um professor, eles...ficavam até obedecendo. Na hora que eles me viam como aluno... amigo, eles já não faziam mais nada que eu pedia, criaram uma certa liberdade que pra eles era muito mais fácil chegar pra mim e dizer: “não tô a fim; não vou fazer; não tenho ‘saco’ pra fazer agora”. E... se eu chegasse como professor, se chegaria pra ele falando: “você vai fazer, porque... eu quero que você faça”... Hierarquicamente funcionaria. Agora, quando eu imponho no mesmo plano, não funciona. Eles já têm uma liberdade como se fosse um amigo e eles podem fazer o que eles querem também. Aí entra: será que eu devo ensinar eles mesmos? Será que eles... Eles não querem... não querem aprender. Alguns...outros querem. Eles não querem aprender. Eu vou ficar ensinando? Será que adianta?” (Milton)

O aluno descreve uma situação concreta em que os conceito e teorias estudados no Curso não deram conta da prática. O que se pode constatar, pelo depoimento, é que o suporte teórico não lhe

deu os elementos necessários para uma intervenção na realidade social, levando-o, inclusive, a crer que o que funciona bem é o modelo de ensino-aprendizagem rejeitado pelas tendências inovadoras, que pressupõe a hierarquia enquanto uma forma de relação aluno-professor. A dúvida posta pelo entrevistado em relação à função e ao valor do trabalho de educação musical, naquele espaço e para aquele grupo, aponta para uma questão dos diferentes tipos de competências e conhecimentos que dão suporte ao trabalho do professor.

Obviamente, nesse caso, não seria somente o conhecimento musical específico que daria suporte para a reflexão sobre sua prática docente permitindo-lhe repensá-la de maneira a buscar soluções para superar o problema encontrado. Essa poderia ter sido uma significativa vivência na formação do estagiário, uma vez que estaria centrado na atividade cotidiana da sala de aula, próxima aos problemas reais da escola. Assim, essa questão requer que se aliem competências profissionais (habilidades musicais específicas) a questões de ordem pedagógica e social, cujo suporte teórico habilita o sujeito a “empreender uma investigação metodológica que possibilite conhecer o ensino-aprendizagem de música no grupo com o qual está trabalhando” (Souza, 1997, p. 14). E, complementando a autora ressalta a necessidade de o educador musical “adquirir uma sensibilidade social e ter uma preocupação constante em ‘ouvir o mundo’, para poder articular suas



propostas pedagógicas com a realidade, numa permanente atualização” (ibidem).

• Seleção de Conteúdos

Os depoimentos a seguir evidenciam a convicção dos entrevistados de que a seleção do conteúdo, em um currículo, deve contemplar o contexto social do aluno, o que significa entender que a educação escolar deve estar ligada ao universo cultural dos sujeitos envolvidos no processo. Percebe-se, nestes depoimentos, uma clara tendência de centrar no aluno, nas suas necessidades, o processo de seleção do conteúdo a ser trabalhado, enfatizando os processos subjetivos e intersubjetivos:

“...Eu acho que [a seleção do conteúdo] vai desde a realidade dos professores e das pessoas que estão fazendo, elaborando, escolhendo esses conteúdos. O que é importante pra eles, na verdade. Nem sempre se considera o que é importante para o aluno. Às vezes, se considera o que é importante p’rá...eu [professor] passar para os meus alunos. **E você acha importante que considere, que o professor considere também as perspectivas do aluno?** Lógico! Não digo... talvez perspectiva. Porque nem sei se tem muita perspectiva como aluno, com uma pessoa que tá... entrando na Universidade. Eu acho que tem que considerar o que o aluno traz... de experiência”.(Otávio)

“A seleção de conteúdos deve ser de acordo com a idéia que os alunos têm sobre um determinado assunto. A vivência que os alunos têm... o mais próximo possível...No caso de música, o currículo deve ser baseado totalmente em cima do aluno pra poder atingir, de certa forma, os interesses dele também, não só os interesses do professor. (Milton)

O discurso, ao dar ênfase excessiva ao contexto do aluno, tende a não considerar o professor como um dos sujeitos do processo. A necessidade de dar sentido ao trabalho pedagógico,

embasado no possível consenso dos atuantes (Habermas, p. 309), pressupõe que a perspectiva do professor também seja considerada no processo de negociação da seleção do conhecimento. Em que pese essa questão, emerge nos discursos a idéia de que o conhecimento a ser construído deve ser “aceito e ratificado de alguma forma pela comunidade à qual determinado grupo pertence” (Bellochio, 2000, p. 5). O paradigma circular- consensual se revela nestes depoimentos que enfatizam a negociação entre os sujeitos envolvidos, na busca da compreensão e interpretação do que se conta como conhecimento válido numa proposta curricular.

O exemplo a seguir revela uma visão de que a seleção dos conteúdos deve priorizar o desenvolvimento da capacidade crítica do indivíduo, com vistas à sua autonomia, alinhando-se aos pressupostos do paradigma dinâmico-dialógico:

“Eu acho que num país como o nosso as características que nós temos, de desigualdade social e massificação, as violências que nós sofremos quotidianamente...a grande preocupação de qualquer conteúdo de qualquer disciplina deve ter um cunho político, filosófico, político...Porque é a maior carência que nós temos. A maior carência que nós temos não é simplesmente ir ao teatro e ouvir Brahms, ouvir Bach ou qualquer compositor. A maior carência que nós temos é que o povo tenha condições de optar por isso...Então... o que falta é levar as pessoas a desenvolverem em si, essa escolha”. (Júlio)

E o aluno sugere uma possível solução para a questão metodológica:

“... A gente teve contato com a [Metodologia da] Problematização...Então, o primeiro passo é... fazer uma leitura da sua realidade, o que nos cerca? o que é gritante? O que é urgente? Se consegue-se detectar essas coisas, fica mais fácil de traçar o perfil da postura que deve ter o curso, do

profissional que vai sair daqui para agir nessa realidade, que possa ser imediatamente transformada. Eu acho o seguinte: há coisas imediatas e há coisas a longo prazo; então isso eu acho que deve orientar o procedimento.”

A menção da Metodologia da Problematização* cujo teor foi visto nas disciplinas pedagógicas como um possível caminho para se pensar a seleção de conteúdos revela, por um lado, a preocupação deste estudante em que os conteúdos trabalhados sejam interessantes para o aluno e relevantes do ponto de vista de um trabalho educativo, e, por outro, uma identificação com os pressupostos da Pedagogia Progressista.

• Formação do educador musical

No contexto geral das respostas à indagação sobre o que os entrevistados consideravam fundamental para a formação do educador musical, sete dos oito alunos convergiram para uma visão que contempla as competências musical, pedagógica e político-social. Há, nos depoimentos, o predomínio do pensamento curricular dinâmico-dialógico, caracterizado pelo envolvimento do estudante no desenvolvimento curricular, e pela perspectiva de uma atuação

* Trata-se de uma metodologia baseada na busca da “solução de problemas como uma forma de participação ativa e de diálogo entre alunos e professores para se atingir o conhecimento”. Os problemas são extraídos de uma realidade observada, de onde, a partir da reflexão, se destacam questões a serem resolvidas, que catalisarão instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social, levando a hipótese de soluções e sua aplicação à realidade. (Berbel, 1995, p.9-19). Ver mais em BERBEL, N. A. N. (org.) *Metodologia da Problematização: fundamentos e aplicações*. Londrina : UEL, 1999.

transformadora incidindo no contexto sócio-político-cultural. A preocupação com o fato de o educador estar lidando com pessoas, expectativas individuais e coletivas, valores humanos é bastante destacada nas falas. O texto abaixo exemplifica a linha de pensamento que permeou a maioria das respostas:

“A formação do educador musical envolve muitas coisas. O conhecimento, é uma coisa importante; a preocupação com a formação do indivíduo. Você adquire uma experiência de contato com outras pessoas, com outro universo diferente do seu. Por exemplo, para o estágio, a gente leva todo um pacotinho pronto na cabeça. Quero fazer isso, isso e aquilo. Mas chega lá tua realidade é outra. Os alunos têm novas perguntas. Então, você tem que partir dessa troca entre o que ele sabe e o que você, também, sabe. O educador musical tem o lado da preocupação com a formação, o lado humano, eu acho que é muito importante, essencial, mas ele não tá desvinculado de um dado de conhecimento musical, importante também. Então integrar essas duas coisas”.(Fábria)

O mesmo entrevistado argumenta sobre sua visão ancorada nestes dois aspectos, enfatizando o aspecto humano na realização de um trabalho educativo:

“...Você está mexendo com pessoas, são vidas, tem uma história, tem todo seu contexto social onde estão inseridos, mas tem também perspectivas, tem também anseios, tem desejos... e tudo isso, acho que deve ser levado em conta na formação do educador musical, porque ele vai tá lidando com essas pessoas... O conhecimento musical é importante. Eu acho que é um eixo que deve nortear a formação do educador musical, muito importante. Mas a parte da preocupação com o ser humano, como ensinar? Como é que eu vou trabalhar com pessoas? Eu preciso estar entendendo de psicologia, de didática, de metodologia, de tudo o mais e preciso saber que... além de tudo isso, existe o lado de afetividade também, não é? Um lado de aproximação. Como que vou chegar numa pessoa simplesmente com a preocupação de...levar uma proposta metodologicamente correta, mas sem interagir. Então essa integração, eu acho importante”. (Fábria)

O depoimento acima toca em pontos importantes da dimensão humana, ligados à afetividade, à generosidade, à humildade, à tolerância, reportando-nos, novamente, a Freire (1996) que enfatiza que

“ensinar não é transferir conhecimento... e é uma especificidade humana” cujos desdobramentos devem levar em conta a natureza da prática formadora do educador, que lida com pessoas, e por isso solicita um comprometimento ético, político, social, enfim, humano.

A respeito do perfil do educador musical, percebe-se nos discursos, de uma maneira geral, uma preocupação como o papel social do educador musical, que projeta o perfil de um profissional crítico e comprometido com a possibilidade de transformação da realidade em seu entorno, como exemplifica o depoimento a seguir :

“Eu acho que o educador musical tem que ser um profissional crítico com uma fundamentação muito boa.... e a partir disso ele ser um profissional, um cidadão, crítico que possa observar o seu contexto ver o que não está bom e que tenha assim essa capacidade, essa vontade de propor mudanças. Não só um profissional que identifica: “ah isso não tá bom!”; eu acho que esse não serve mais; tem que ser um que identifique e que queira mudar, que arregaça a manga pra mudar uma realidade, um contexto.” (Tereza)

O próximo depoimento demonstra a capacidade crítica do aluno ao refletir sobre o que é necessário para a formação do educador musical, elaborando um raciocínio que está distante de um idealismo ingênuo sobre a realidade a ser vivida ao longo de uma existência, apontando o caminho, muitas vezes tortuoso e torturante, para quem tem consciência das coisas e deseja melhorá-las:

“Primeiro, ele [o educador musical] tem que ter claramente na mente o que é a sua missão. Segunda coisa, ele tem que ser uma pessoa em constante reciclagem. Outra coisa, ele tem que tá disposto a sofrer também, a ralar; porque se você tem uma preocupação de transformação e se você tem um olhar crítico pra sociedade em que vive, não tem como você não ser uma pessoa do mundo... determinada a enfrentar certas situações, que vão ser incontornáveis...passar por esse caminho, se machucar nele, vai ter momento que ele vai achar...: “Nossa! Tenho um

gigante tão grande prá enfrentar"... você tem que estar pronto pra essa realidade. Se ela te sufocar, se conseguir te vencer, se ela te amedrontar, você realmente vai entregar os pontos. Mas, é inevitável que você tenha claramente essa percepção de que vai ser um caminho difícil e que vai exigir de você muita coisa. (Júlio)

E, neste outro depoimento, o aluno evoca a função social do músico a partir de exemplos de músicos populares brasileiros:

[um educador musical] que tenha informações sobre as questões sociais - senão não tem como pensar transformação social nenhuma - acho que o papel do músico é muito importante, seja como educador, seja como compositor ... porque eu vou fazer uma música que, suponhamos, entrou no rádio, na mídia, o que é que estou dizendo com aquela música?...Será que eu estou acrescentando alguma informação quanto a gênero musical?...Por que será que hoje em dia entre os jovens, você fala em Renato Russo e todo mundo gosta? 90% dos jovens adoram as letras dele; o Legião Urbana, é difícil você pegar um adolescente que não curte e não vai analisar as letras dele. Ele é o poeta que o Caetano, que o Chico, por exemplo, foram em outras épocas..." (Rodolfo)

O aluno questiona também que, se o músico popular, sem formação sistemática, reflete, no seu trabalho, esse compromisso social, a formação acadêmica, no 3º grau, deveria ser determinante para envolver os estudantes com os problemas sociais, com uma atuação muito mais significativa. Pode-se depreender do discurso que há uma ênfase no ambiente acadêmico no que se refere à reflexão crítica, em detrimento de outros ambientes fora da Universidade. O aluno, ao ressaltar que músicos como Renato Russo e Chico Science tiveram uma função social importante "mesmo sem ter formação", demonstra uma visão que fragmenta o fluxo entre a Universidade e a comunidade.

O aluno levanta, ainda, a questão da função da Universidade como uma instância que deve cumprir seu papel junto à

sociedade, no exercício da criticidade, da cidadania, com vistas à autonomia intelectual, política e afetiva do indivíduo, levando-se em conta questões básicas relacionadas à dignidade humana.

E, ao concluir o seu pensamento, o aluno defende uma postura aberta na atuação do educador, fazendo uma metáfora com uma linha temporal que abarca a diversidade de gêneros, estilos, compositores, espaços :

“A gente, como educador, tem...que estar atento, antenado,. E eu acho que é assim, falar de Palestrina à Sepultura nas aulas também, falar de tudo, e ter a cabeça aberta pra tudo. Acho que esse é o papel do músico: é não ficar parado.” (Rodolfo)

Assim, de maneira geral, os formandos entrevistados se posicionam com determinação em relação às questões fundamentais que devem conduzir a formação do educador musical em uma universidade, revelando uma postura crítica e bem articulada, embora, assumam, por vezes, posturas outras que se revelam idealistas ou ingênuas. A análise revela que existe uma prevalência de um pensamento que valoriza, por um lado, a construção da autonomia, que se dá a partir da capacidade de refletir, de identificar problemas e ter o comprometimento com possíveis soluções, e, por outro, a competência nas áreas do conhecimento afetas à prática do educador musical.

Dos oito entrevistados, apenas um apresentou uma visão que privilegia essencialmente o domínio da linguagem na formação do educador musical:

“O domínio da linguagem musical é imprescindível. Tipo... É ele conhecer bem sobre História da Música, conhecer bem sobre... Percepção...prá poder saber ensinar. E aí um conhecimento específico sobre alguns assuntos dele. Tipo assim, é... professores mais ligados à área de composição, tem que ter domínio sobre a História da Música, Percepção Musical e aí mais um conhecimento específico dele...o essencial.” (Milton)

O discurso acima ressalta os aspectos instrumentais e técnicos que são reconhecidamente necessários, mas não são os únicos, para uma competência musical. O próprio discurso elenca as disciplinas na perspectiva da justaposição, não fazendo uma alusão à necessidade da integração delas para uma vivência musical, seja na performance, na estruturação ou na apreciação. Esses aspectos se identificam com o paradigma técnico-linear, que é reforçado com a idéia de “conhecimento sobre algo” como se esse fosse uma entidade autônoma.

Atente-se, ainda, que esse entrevistado, que privilegia o domínio da linguagem musical como determinante na atuação do educador, expressa sua dificuldade em realizar um trabalho em ambiente escolar, a partir dos pressupostos da pedagogia progressista, o que revela uma dicotomia entre a teoria e a prática no momento de aplicar os conceitos já vistos ao longo do Curso. Assim, pode-se estabelecer uma relação entre sua visão da função da educação musical, centrada na apropriação da linguagem, sem ênfase no contexto sócio-cultural dos alunos e as dificuldades encontradas na atividade de estágio.

3.2.4 UM OLHAR NO CURRÍCULO DO CURSO DE MÚSICA DA UEL

3.2.4.1 A VIVÊNCIA NO CURSO

Quase todos os estudantes se reportam ao Curso como uma experiência altamente positiva, que lhes proporcionou a abertura de muitas janelas, antes não percebidas. Percebe-se, também, a consciência das limitações que qualquer curso tem para abarcar o conhecimento da área e atender necessidades específicas. Nesse sentido, o mais valorizado é a ampliação da capacidade do estudante em “aprender a aprender”, ou seja, a própria construção de sua autonomia. As falas deixam transparecer vários aspectos:

a) o reconhecimento de uma busca coletiva dos professores do Curso, no sentido de melhorá-lo nos vários aspectos:

“Há uma preocupação bem clara do Colegiado do Curso, dos professores, de maneira geral em crescer, em não ficar estagnado com o que se tem aqui e isso eu acho uma coisa muito positiva, por isso que eu acho assim que o Curso de Música da Universidade de Londrina está crescendo muito, está conquistando um espaço a nível de Brasil. Eu acho assim muito importante, mas ainda não chegou lá no ponto ideal e acho também que isso a gente não vai conseguir a contento, porque sempre a gente vai querer algo mais, quando a gente chegar a alcançar aquele objetivo vai existir outro maior e isso faz parte do crescimento da vida também.”
(Fábia)

b) vivência musical diversificada proporcionada pelo currículo:

“... E eu acho que esse curso é bom porque ele te dá, ele cria em você uma consciência entendeu? Você não vai fazer qualquer coisa; você vai tentar fundamentar o teu trabalho, vai tentar crescer, aperfeiçoar, ... se a Eu considero esse Curso bem estruturado...eu acho que a base pra

educação geral, tipo a metodologia, didática; a gente tem uma formação sólida, nessa parte... como eu não era professora, eu não tinha uma área de trabalho específica, então eu entrei nesse Curso e tudo o que veio prá mim, foi lucro entendeu? Por isso que eu falo que foi vantagem eu saber um pouquinho... tipo eu fiz música eletroacústica. Eu não vou trabalhar com aquilo, mas eu sei o que é entendeu? (Jussara)

c) a valorização da área tecnológica e de uma visão político-social:

“Eu acho que o curso é bem engajado...têm essas preocupações na área de tecnologia. Em 96, três anos e pouco eu que não sabia nada de computação, hoje faço produção de áudio. Na área da política a gente discute muito a questão educacional, a LDB, o que está se fazendo hoje politicamente, na área de educação, os Parâmetros Curriculares e, então quer dizer, esse aspecto político do ensino e a outra questão cultural... Partindo do próprio curso, aqui na UEL, a gente tem a Orquestra, tem os Concertos Matinais, o Núcleo de Música Contemporânea, tem “n” projetos. Tem pessoas que são formadas fazendo peça p’ra teatro; nós estamos começando a trabalhar uma peça com dança. Acho que o Curso tá se dando bem, não é um curso velho, ele pensa pra frente...eu aprendi muito, abriu muito a minha cabeça...uma das melhores coisas que eu fiz na minha vida foi ter entrado no curso.” (Rodolfo)

As referências elogiosas ao Curso são, principalmente, para o aspecto que possibilitou uma vivência diversificada no tocante aos campos de atuação do músico e do educador, ampliando o horizonte para futuras escolhas. Importa, aqui, ressaltar o espaço escolar enquanto um “território de produção, circulação e consolidação de significados”, em que o currículo é a instância que organiza e veicula o conhecimento selecionado. Essa abertura para a diversidade é fundamental para que o currículo propicie uma vivência acadêmica que contemple as diferentes formas de produção cultural e favoreça a participação de todos no processo de construção do conhecimento.

3.2.4.2 CRÍTICAS E SUGESTÕES

Apesar de os estudantes fazerem menções elogiosas ao Curso como um todo, há comentários sobre sua estrutura em relação a oferta de disciplinas e suas cargas horárias, indicando a necessidade de se ampliar o tempo do Curso de 4 para 5 anos, indicando uma ênfase nos conteúdos. Assim, de maneira geral, os formandos expressam a necessidade de maior aprofundamento em algumas disciplinas como: Percepção, Harmonia-Contraponto e Análise, História da Música, Metodologia do Ensino da Música, o que indica uma necessidade de maior aprofundamento nos conteúdos específicos de música. O estágio, de que trato separadamente neste tópico, é comentado em relação à sua tardia localização no Curso, e a falta de integração entre teoria e a prática. Os formandos sugerem, ainda, maior ênfase na parte prática e a inclusão de disciplinas como Estética e Filosofia. Também há sugestões no que tange às instalações e à necessidade de um tratamento acústico nas salas. Alguns exemplos das falas dos estudantes:

“Eu acho que o número de disciplinas precisava ser revisto e a questão de carga horária [aumentada em algumas delas]. Um 5º ano de música, porque acho que é um curso que se preocupa bastante com a formação, não só educacional, mas com a formação musical mesmo; um TCC [Trabalho de Conclusão de Curso] no final. Eu acho super importante, a disciplina de Pesquisa estar lá no começo, já no 1º, 2º ano [atualmente está no 4º ano]. Esta questão de pesquisar, de estar antenado com o seu dia-a-dia. Então, eu acho que o nosso currículo tem algumas coisas que a gente precisa rever...” (Tereza)

E, neste depoimento que segue, uma crítica aos processos que se limitam à reprodução de repertório em detrimento dos

processos que incorporam a criação nas práticas musicais, enfatizando a integração das disciplinas como algo importante a ser considerado numa proposta curricular:

“...mas a gente pode propor coisas novas, pode até propor integração de disciplinas; por que não pegar um arranjo que alunos do curso fizeram para aplicar para os próprios alunos do curso? Por que não experimentar [uma prática] numa perspectiva diferente? Vamos explorar... sons diferentes, vamos criar, não só enquanto reprodução, mas ... enquanto criação também.” (Jussara)

A partir das críticas e sugestões dos alunos, observa-se que há uma valorização dos conteúdos específicos de música para a modificação do currículo. A perspectiva metodológica dessas sugestões apontam para uma maior ação do aluno na manipulação do material, momento em que o processo de criação é tão importante como o de recriação.

Quando questionado se o atual currículo do curso foi satisfatório um dos alunos ressaltou que não, atribuindo sua resposta à falta de um trabalho mais voltado para a criação e, também, à falta de disciplinas voltadas para a música do século XX. Destacou o seu prazer em trabalhar esses pontos nas disciplinas especiais, que são ministradas como complemento do currículo:

Você falou em criação. Você acha que essa parte, deveria constar mais da prática no Curso? Eu tive uma experiência disso.. fiz aula de composição, tal e aqui teve a disciplina especial de Percepção Musical do século XX. Foi muito bem, maravilhosamente bem dada, porque a gente trabalhou com manipulação de materiais...Você foi lá e manipulou, você criou. Fez controle rítmico...trabalhou viu como é que Messian usava as escalas. Como Bartók usava harmonia quartal. Eu compus com isso. Putz! Isso você nunca mais esquece. É válido pro resto da sua vida. **Que você sentiu falta no Curso? De uma maneira geral?** Aí que tá. Não senti falta.

Porque eu tive essa oportunidade de fazer como disciplina especial. E esse projeto de extensão, por exemplo, Concertos Matinais e Projeto de Criação Musical. (Otávio)

Percebe-se, ainda, que a estrutura rígida do currículo determina, na visão do aluno, um encontro tardio com algumas disciplinas específicas de estruturação musical, o que denota um interesse significativo na busca do domínio da linguagem musical. O aluno recorda que o ápice da frustração do seu interesse foi no 2º ano do curso, alegando um “desânimo”. A reflexão que se pode fazer a partir desse dado é que, ao se observar a seqüência das disciplinas do primeiro para o segundo ano, percebe-se um prolongamento que não traz novidades, pois as disciplinas são praticamente as mesmas, diferenciando-se mais pelo nível crescente de complexidade. Essa linearidade, característica do paradigma técnico-linear, está impregnada de uma previsão que pode causar uma certa monotonia e seja, talvez, uma das causas do desânimo dos alunos. O depoimento que segue pode exemplificar tal situação:

Você vai começar manipular material no terceiro e no quarto ano. Quando você vai começar a fazer contraponto... e... no terceiro? Harmonia e contraponto? E Arranjo e Harmonia, Contraponto e Análise, no quarto. Só no terceiro e quarto... **Você acha muito tarde?** Muito tarde... Você tem que começar isso no primeiro ano. Tem pessoas que chegam com uma bagagem super legal, que você pode aproveitar... e a pessoa desanima. Tanto é... acho que... segundo ano é a coisa mais esquisita do mundo o curso. Eu tranquei no segundo ano. Não consegui.”(Otávio)

O depoimento abaixo revela a percepção de uma certa incoerência no modelo curricular adotado, o que demonstra a

necessidade de se repensá-lo, uma vez que a questão mostra a dificuldade de se romper com modelos sedimentados por uma vivência:

“...Eu não sei como foi todo o processo de elaboração do currículo. Talvez, pela necessidade da urgência, na época, de se estabelecer algo, consultou-se fontes, modelos. Tem coisas que você vai aprender na prática, não tem jeito. Talvez isso seja um fator: pode ser a própria formação do profissional que lida com determinadas áreas. Se ele teve uma formação... um pouco mais hermética, ele vai ter dificuldades em agir de maneira mais livre. Então, a prática de ensino dele, vai ser aquilo que ele sedimentou na vida dele...[faz] esforços no sentido de mudar, mas não consegue fazer mudanças profundas...Ele aprendeu assim, e se sedimentou assim. Por isso que eu acho que tem essas contradições. (Júlio)

Ao serem indagados se o Curso estaria cumprindo seu papel na formação do profissional, os formandos acenaram positivamente, ressaltando a idéia da formação continuada. De maneira geral os alunos formandos entendem que o Curso está voltado para a formação de um profissional preparado para nossa atualidade, destacando o aspecto da conscientização desenvolvida durante o curso para uma diversidade e multiplicidade deste panorama.

Ao se refletir sobre expressões como “o curso conseguiu fazer a grande missão dele, que é deixar você inquietado, pra ir atrás de coisas novas, pra resgatar coisas antigas, pra se fundamentar” (Júlio), pode-se inferir que a vivência no curso possibilitou a construção de conhecimentos que geraram significados no aluno sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o mundo em seu entorno; significados estes produzidos por meio da auto-reflexão, da vivência e da comunicação intersubjetiva. E, o aluno revelar que “perguntas que nunca foram abertamente feitas

durante minha vida educacional, aí você encontra essas perguntas aqui e aí você vai refletir... e aí você pega todo o seu passado e traz de volta e você sente realmente uma coisa esquisita..." (Júlio), faz uma digressão da sua própria história, percorre uma "pista de corrida" alusiva à sua autobiografia, onde o conhecimento produzido permitiu a reflexão e uma melhor compreensão do seu próprio processo de vida. Esses pontos identificam-se, principalmente, com o paradigma circular-consensual, e mostram como o processo de reflexão pode ser poderoso no entendimento de questões subjacentes às nossas práticas docentes.

As críticas e sugestões dos alunos demonstram que os mesmos levantaram questões relevantes em torno das problemáticas que envolve o Curso nos seus aspectos estruturais, filosóficos e pedagógicos. Há um consenso na necessidade de mudanças, porém, há que se clarear que a superação de modelos exige, muitas vezes, a rejeição a velhas proposições, o que implica em confronto de paradigmas e conflitos nas decisões. Além disso, há que se fazer um contraponto entre alunos e professores a partir de suas capacidades de interação e vontade real de abdicar de alguns conceitos e propostas em favor de uma transformação verdadeira,



3.2.4.3 O ESTÁGIO

A questão do Estágio como atividade curricular proposta somente no último ano é vista como problemática, corroborando as considerações já postas neste trabalho, na análise de currículo formal do Curso. Todos os depoimentos apontam para a necessidade de que a atividade de Estágio comece mais cedo, para que haja maior integração entre teoria e prática, para que os alunos se sintam preparados para atuarem com competência e, sobretudo, para que tenham uma vivência positiva e significativa.

Alguns comentários revelam um estado psicológico tenso em relação a como os alunos se sentiam frente à tarefa de realizarem uma prática de educação musical em alguns espaços institucionais. Denota-se que a escola pública foi o espaço que mais fascinou e desestruturou os estagiários, tanto no que se refere às suas competências didático-pedagógico-musicais como nos aspectos sócio-políticos. Os fatos novos para os estagiários, nesse caso, foram o número de alunos, a falta de uma estrutura adequada, a indisciplina, o repertório a ser abordado, os procedimentos adequados para aquele grupo social.

Assim, pode-se pinçar dos depoimentos expressões como “me sentia como Daniel na cova dos leões”, “o processo foi muito difícil”, “o que fazer para que 40 alunos se interessem por um assunto”. Estas expressões revelam uma grande ansiedade que, segundo os próprios alunos, devia-se a uma falta de preparação prévia para tal

atividade. O depoimento que segue, pode exemplificar alguns aspectos levantados na análise:

“...a questão educacional é complicada; nós alunos, enquanto educadores, só vamos nos testar quando a gente entrar no estágio...vai ser um ano (4º ano) e você vai ter 6 meses em cada turma...A realidade é diferente, porque aqui no curso, a gente tem vários instrumentos para fazer um laboratório; nos colégios, não tem...a gente deve ter acesso ao estágio um pouco mais cedo...Então, a gente chegou no 4º ano e foi o Daniel na cova dos leões, caiu lá com 40 crianças, com 40 adolescentes. Mesmo eu já dou aulas faz 10 anos, nunca entrei pra dar aula numa turma. Como você fazer aqueles 40 alunos se interessarem por um assunto, que geralmente, não tem acesso formal à música? É difícil. Você nunca fez isso...de repente, no 4º ano, você fazer.” (Rodolfo)

Para outros alunos o estágio contribuiu para a percepção do sistema escolar como um espaço imerso na diversidade social e cultural, propiciando uma vivência significativa em termos pedagógico e filosófico, levando o estudante a refletir sobre o processo “realidade-reflexão-ação-realidade”, como propõe D’Ambrósio (1986, p.49). Um dos depoimentos revela a compreensão de aspectos relevantes que contribuíram para que o aluno identificasse e analisasse as relações de poder e desigualdade social presentes no currículo e na educação escolar.

“Você vai pra escola... a gente pegou nesse primeiro semestre o CAIC na região de periferia... pessoal carente... crianças, sabe?... Eles sabem que eles são excluídos, eu acho. **Como é que você captou isso?** Por muitas coisas que eles falam e... eles preservam uma certa cultura. Essas pessoas que vieram do sítio...acho que eles têm isso mais forte. Eles sabem que eles são diferente. Não podem ir ao Shopping todo dia... Diferente, por exemplo, do IEL [Instituto de Ensino de Londrina –região central da cidade] que estou dando aula hoje. Acho estes [são] até mais alienados do que as crianças de periferia. Porque eles consomem roupa americana, música americana, é...tudo o que é de fora é bom, nada que é daqui presta... **E essas crianças da periferia, você acha que elas percebem essa diferença? Como é que você vê a cultura musical deles? Qual o tipo de repertório?** Por exemplo, forró eles adoram. É uma coisa que outros do centro da cidade têm repugnância. Isso é um lixo, isso

não é música. O bom é rock'n roll. E eles já não. Eles gostam de forró. Eles adoram forró, baião e xote... Cantam junto. Eles são... as crianças são maravilhosas. Apesar que toda indisciplina que tem.... o contexto deles é outro. Imagina que uma criança que mal tem o que comer e apanha do pai em casa... e vai ter aula de música, de repente na escola e... e aquilo pra ela deve ser um... um alívio... um bálsamo. (Otávio)

As colocações do estudante postas no diálogo acima revelam que a visão de neutralidade do conhecimento selecionado é superada em prol de uma visão mais crítica, em que as ênfases e omissões de certos conhecimentos são escolhas e privilegiarão, de alguma forma, alguns em detrimento de outros. O currículo, ao considerar os sujeitos a partir de seus contextos, pode dar voz, abrir espaços para que todos possam contar e escrever suas histórias, cantar e dançar suas músicas, comparar as diferenças e até incorporá-las, se for o caso, sem, contudo, desfazer-se das coisas que lhes pertencem enquanto herança cultural. Assim é possível pensar em uma transformação social que tenha como meta a busca da equidade social e a dignidade humana.

3.2.4.4 A AVALIAÇÃO

Todos os alunos entrevistados entendem o processo de avaliação como algo que deve ser contínuo, com função diagnóstica e formativa, retroalimentando o processo de ensino e de aprendizagem. Em relação ao Curso, os depoimentos apontam para uma prática

composta de uma variedade de formas de avaliar, que transita da forma conservadora até a mais liberal e, muitas vezes, mostra uma dicotomia entre o discurso e a prática, indicando uma diversidade conceptual e prática entre os membros do corpo docente. Portanto, algumas dessas formas de avaliação se confrontam com o que os estudantes entendem como deve ser a avaliação

Tendo em vista um certo consenso nas respostas, considero este depoimento o mais representativo para exemplificar o pensamento dos estudantes em relação ao processo de avaliação:

“Para mim a avaliação deve ser contínua, não pode fechar num bloco de conhecimentos como um único material registrado...precisa acontecer dia a dia, para o aluno, para o professor e para o curso...Não é uma prova, mas é o pensar, o falar, o expressar, o conversar, tudo isso pode estar sendo instrumento de avaliação. É um pouco mais complexo fazer uma avaliação neste sentido mas eu acho que funcionaria muito melhor.”
(Tereza)

Uma formanda descreve sua experiência, durante o Curso, com diversas formas e abordagens de avaliação, e ressalta tanto o aspecto positivo da participação do aluno num processo longitudinal, como o aspecto negativo presente numa avaliação apenas pontual:

“A gente experimentou vários tipos de avaliação no curso. Alguns que a gente realmente considera como modelo, foram bons, funcionaram. Quero pensar num sistema de avaliação que envolve a participação do aluno, não só do seu mundo isolado, fechado num texto escrito ou trabalho prático que seja, mas que seja uma coisa contínua. Mas, teve também o outro lado, de algum sistema de avaliação que a gente acha que deixou a desejar, não atingiu o objetivo porque foi estanque naquele momento. Talvez, naquele momento você não estava preparado psicologicamente e aí acaba tendo um resultado que não satisfaz e que não reflete realmente aquilo que você aprendeu, então eu acho que isso pode ser repensado.”
(Fábria)

Para essa formanda, o processo de avaliação vivenciado, em especial, numa disciplina, exemplifica uma experiência muito positiva. Os procedimentos se identificam com o paradigma circular-consensual, em que se destaca a participação de todos nas escolhas em torno do trabalho a ser elaborado. Este é um dos pontos que confere validade ao conhecimento selecionado e, conseqüentemente, conduz à avaliação do processo de ensino e de aprendizagem:

“Numa disciplina, que nós tivemos...foi um dos melhores sistema de avaliação, porque nós tínhamos metas a cumprir que foram deixadas claras...os objetivos foram discutidos com os alunos e o professor estava aberto para um diálogo, para troca e até para mudanças dessa proposta. Em comum acordo, nós elegemos aqueles critérios de avaliação, e foi uma coisa contínua ...cada trabalho trazia alguma contribuição para minha reflexão e eu tinha o retorno de cada trabalho que eu fazia. Funcionou. Havia um retorno pontuando: você cresceu aqui, você melhorou aqui, você pode refletir mais sobre esse ponto; esse retorno sempre trazia uma contribuição a mais para gente, você começa a ter o desejo de buscar mais.” (Fábia)

Refletindo sobre os depoimentos, considero que as falas revelam uma postura crítica e reflexiva dos estudantes frente a um processo que eles vivenciaram durante o Curso. Denota-se uma clareza na percepção das questões levantadas e uma coerente articulação na construção do pensamento. A valorização da comunicação no processo de avaliação, assim como a busca da participação e do consenso entre os sujeitos envolvidos, confere validade do processo de avaliação, o que permite situar uma prevalência do paradigma circular-consensual no discurso do alunos. A avaliação é vista, pela maioria dos entrevistados, como um processo inacabado e em permanente reconstrução, e, visto

como uma das múltiplas possibilidades de se acompanhar o processo de construção do conhecimento numa prática educativa.

Em relação ao Curso, os alunos revelam a percepção de uma diversidade de formas de avaliar por parte dos professores, apontando que não há consenso nesse aspecto. Emerge ainda nos depoimentos que essa diversidade vem, muitas vezes, confrontar maneiras opostas de se avaliar, em que num dos pólos tem-se o modelo conservador e no outro, o modelo progressista. Essa questão se reporta à necessidade de se repensar a conexão da avaliação com os objetivos, com a seleção do conhecimento e com a metodologia utilizada em uma prática educativa.

3.3 O CURRÍCULO PERCEBIDO: VIVÊNCIA DOS DOCENTES NO CURSO

A amostra dos oito docentes concentra profissionais que atuavam, na ocasião (março/2000), nas subáreas de Prática Instrumental, Teoria da Música (História da Música, Percepção, Harmonia, Contraponto e Análise), Música Eletroacústica, Música Aplicada e Pesquisa em Música. A maior parte dos docentes é bacharel em Música, sendo cinco em Piano, um em Violão e um em Composição e Regência; apenas um docente é Licenciado em Música. A titulação dos docentes é a seguinte: dois doutores (um na área de Educação Musical e um na área

de Artes/Rádio), dois mestrados (ambos na área de Comunicação e Semiótica/ Música), três especialistas (um na área de Filosofia e dois na área de História e Estruturação Musical) e um graduado (Bacharel em Piano). Cinco dos docentes entrevistados atuam há pelo menos dez anos no Curso, tendo, portanto, vivenciado sua implantação, e, dos outros três docentes, um atuava há cinco anos e dois em torno de dois anos.

3.3.1 CONCEITO DE CONHECIMENTO

Apesar de o conhecimento ser uma questão crucial na atividade docente, uma vez que o professor lida com sua construção e organização, o questionamento acerca do conceito parece abrir, num primeiro momento, um amplo leque de possibilidades, pois levanta questões de várias ordens: visões distintas de sociedade, da profissão, da função da educação etc. Os depoimentos dão conta da diversidade de possibilidades de se pensar o conhecimento, abrangendo visões que se identificam com os diferentes paradigmas abordados neste trabalho.

Algumas respostas dos docentes, em relação ao entendimento de conhecimento e de conhecimento musical, convergem para a idéia de um fenômeno relacionado às vivências e experiências sensoriais e associativas ligadas à dimensão empírica. A ligação do conhecimento com a idéia de acúmulo e justaposição de informações ao domínio instrumental e ao controle técnico também emerge no discurso.



Os exemplos mostram uma representação dessa forma de pensar que encontra pontos de identificação com o paradigma técnico-linear, em que o conhecimento é tido como algo externo a ser trazido e/ou adquirido por alguém, ou algo relacionado com a experiência empírica:

“Eu acho que conhecer, adquirir um conhecimento, implica em manipulação, em contato corporal com o fato...eu acho que o teórico pode vir lá na frente, se é que ele vai vir; ou ele pode ser uma coisa em que se chegue à conclusão. O mais importante, eu acho, seria a manipulação, principalmente no que a gente faz no instrumento.” (Virgínea)

“...conhecimento é algo que pode ser trabalhado, adquirido. Os conhecimentos em educação musical também. São informações, são vivências que podem ser trazidas pra cada pessoa. Eu na verdade leio super pouco sobre isto, e eu não tenho assim nenhuma informação de conceito de conhecimento que...eu utilize p’ra minha reflexão sobre educação musical. Então isso é uma coisa minha, é o que existe na vida, de informações, de vivências, de experiências que podem ser... adquiridas, passadas e trabalhadas, com os alunos.” (Vanessa)

No exemplo que se segue, o que chama atenção é a forma de perceber o conhecimento como conjunto de informações somadas por meio de associações que projetam uma imagem do objeto a ser conhecido e cuja profundidade está relacionada à quantidade de informações acopladas :

“...o conhecimento é informação, de modo geral, sobre alguma coisa. E este conhecimento vai variar de profundidade de acordo com o percentual de informações que eu tenho daquele objeto. Então, o conhecimento musical também vai ter vários níveis... pode ser que a pessoa tenha o conhecimento musical apenas em termos de auditivo, conhece muitas músicas, e. tem um bom ouvido, consegue cantar bem só em ouvir. Também tem um conhecimento musical relacionado com pessoas que tem um estudo mais profundo, relacionado a ouvido, a voz a grafia e a outros elementos. Então o conhecimento musical, como qualquer outro conhecimento, vai ter essas etapas ou fases”. (Marcelo)

Os depoimentos citados podem exemplificar a valorização do caráter instrumental e técnico do conhecimento, concentrando sua origem nas informações que o sujeito adquire e acumula. Emerge, também, a idéia de algo fragmentado em etapas ou dividido na captação dos sentidos como audição e movimentos cinestésicos. Nesse aspecto, a construção do conhecimento se pautará na objetividade e na aplicabilidade do mesmo, alinhando-se com o paradigma técnico-linear e ao pensamento positivista.

Outro entrevistado estabelece passos para a aquisição do conhecimento, destacando o interesse do sujeito que conhece no objeto a ser conhecido e a importância da interconexão entre as informações de várias ordens (sensoriais, verbais) nesse processo, destacando que o conhecimento é um processar de informações verbais, olfativas, gustativas, auditivas, relacionado-as. E destaca:

“Eu acho que o conhecimento se dá por uma espécie de um imã que existe entre você e a coisa em si...te interessa...o conhecimento tem muito a ver com essa atração. Na segunda fase...[ocorrem] as relações entre estes dados que ele colheu e...um terceiro momento assimilação disso. No caso da música...acredito que só há o conhecimento a partir do momento que o sujeito é o centro do interesse daquilo que ele está buscando, aquilo que vem...[ao] encontro [d]ele...Daí da necessidade de o professor aprender com os alunos aquilo que ele vai ensinar...o professor que não aprende com o aluno, que não escuta o aluno, não consegue essa interatividade...”(Lívia)

O entrevistado acima revela uma aproximação com as teorias do conhecimento centradas no sujeito, encontrando, neste aspecto, uma identificação como o paradigma circular-consensual, enfatizando o processo de construção do conhecimento “centrado nas

experiências dos alunos e nas suas necessidades latentes e/ou manifestas” (Domingues, 1988, p. 35). Entretanto, ao dar a entender que uma prática educativa deve atender essencialmente às expectativas individuais, o discurso não privilegia o consenso, que leva os sujeitos envolvidos (alunos e professores) no processo a delinearem coletivamente o que é bom para o grupo.

Ao enfatizar o caráter histórico, portanto, mutável e contextual do conhecimento, um dos depoimentos alinha-se aos paradigmas circular-consensual e dinâmico-dialógico pois evidencia uma noção de conhecimento socialmente construído. Ao abordar a questão da neutralidade científica, relaciona a questão ideológica subjacente ao conhecimento selecionado, destacando que “...o conhecimento é dinâmico e é válido ou não válido dentro de um determinado contexto, portanto não há neutralidade científica” (Roberto).

Ao reconhecer a não-neutralidade científica, o docente aponta para uma visão que integra o sujeito no processo de “observação científica, caracterizando a mudança da “ciência objetiva para a epistêmica” (Moraes, 1997, p. 76). Nessa visão, abre-se espaço para a subjetividade, e o entendimento da ciência prevê uma interdependência entre o observador, o processo de observação e o objeto observado, sendo o conhecimento o produto da relação dessas três variáveis de um sistema (ibidem). Essa concepção de conhecimento está presente nos paradigmas circular-consensual e dinâmico-dialógico.



Em contraposição a essa visão, outro entrevistado demonstra uma situação de ambigüidade, concentrando sua reflexão na problemática da conceituação do termo conhecimento. Entretanto, pode-se perceber uma visão de conhecimento relacionada à vivência, à experiência, que vai se acumulando ao longo da vida, determinada pelo contexto temporal e espacial do sujeito. Levantou-se uma questão de natureza conceitual acerca do “conhecimento” e do “saber”, revelando assim, uma dificuldade de se posicionar em relação a essa questão, como mostra o trecho a seguir:

“...conceituar o conhecimento p’ra mim é...difícil...A gente fala em noção, fala em idéia, mas falar em conceito, acho muito difícil. E na música, conhecimento em música...você tem toda uma trajetória de experiências em música de vivências em música, que vão se cristalizando de acordo com a cultura, de acordo com a época, de acordo com os povos; o que é conhecimento em música? uma nota musical, escala, determinada estrutura, determinado padrão. Isso é um conhecimento em música? Eu acho que pode ser visto enquanto conhecimento em música...agora depende do conceito que você tem de conhecimento; e eu não sei mais qual é o conceito. Porque tem saberes e as competências. Saber é aquela coisa institucionalizada que você vai criar. Geralmente a academia trabalha com o saber ..e tem as competências. Talvez seja assim: você tem dois momentos:... talvez tenha o conhecimento de um lado e você tem os saberes do outro,... [um] é o cristalizado... e o outro é ... a experiência do teu dia-a-dia; então, está sempre mudando aquilo. Só que pra aquilo mudar ... é difícil, leva mais tempo. Então, talvez, hoje eu esteja vendo o conhecimento como essa coisa mais cristalizada ... e esse outro lado, que eu não estou sabendo dar um nome, seria essa coisa mutável que está sempre influenciando mudanças. Agora, eu não sei mais te dizer o que é conhecimento. Eu procuro ter experiência. (Eleonora)

O depoimento acima exemplifica a dificuldade de se entender com clareza quais são as implicações presentes nas diferentes possibilidade de se entender o conhecimento. Como aponta Boaventura (1999), tem-se, por um lado, uma concepção de conhecimento a partir

de pressupostos conservadores da ciência clássica moderna que engessam conceito em torno de uma única forma de se produzir o “conhecimento válido”, o qual se acumula e torna possível o progresso da humanidade e, por outro lado, uma concepção de conhecimento que abarca as diversas formas de sua produção ligadas às práticas sociais que as geram e as sustentam (Santos, 1999, p.328).

Alguns docentes preconizam um conceito de conhecimento que resulta da interação social, em que se privilegia a ação do estudante no processo, e no qual os sujeitos envolvidos geram, negociam e trocam significados sobre si próprios, sobre os outros e sobre seus mundos. Entretanto, não emerge no discurso uma crítica em relação à questão da produção do conhecimento imerso em relações de poder, que, tacitamente, constroem identidades que refletem desigualdade social, racial e cultural. Esse ponto tem sido destacado na discussão sobre currículo, uma vez que toca num dos problemas nevrálgicos que afligem nossa sociedade: a desigualdade social, tendo na educação um dos canais de legitimação e perpetuação. A partir dessa interpretação, pode-se vislumbrar a necessidade de aprofundar essa questão na reestruturação curricular prevista, com vistas à maturação e à potencialização da visão crítica que permeia o discurso dos docentes em relação ao conceito de conhecimento.



3.3.2 SOBRE A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO MUSICAL

A maioria dos docentes revela um entendimento de educação como algo essencial no processo de humanização e no exercício da cidadania plena. Os docentes destacam que a educação é um processo que pode ocorrer tanto no âmbito formal como no informal assim como nas diferentes dimensões: na família, na escola, nas práticas socioculturais. Esse entendimento é estendido para a área de educação musical, onde a música é vista como algo inerente ao ser humano, e, portanto, fundamental na sua formação por desenvolver as dimensões estética, artística, cognitiva, afetiva, canalizadas pela capacidade de expressão. Assim como os alunos, também os docentes depositam uma grande esperança na educação, associando-a aos aspectos político, ético, social, econômico e cultural:

“A educação é fundamental, é tudo. O ser humano existe como ser humano porque tem a educação, mesmo que não seja a educação formal. Sem a educação simplesmente não é humano, ele não existe como ser em que vive numa sociedade. E, no caso a educação musical ... acho que ela tem a mesma função que a educação na arte como um todo. Se você pensar arte como um reflexo de uma determinada forma de ver o mundo, a sociedade, uma pessoa; sei que a gente pode pensar a arte como uma interpretação do meio de um determinado universo; a educação p'ra arte, ela faz a gente refletir sobre nós mesmos, sobre nossa sociedade, sobre o momento. Através da arte, a gente aprende a lidar com esse espelho . (Luís)

Nesse último depoimento, o docente entende que a educação dá ao homem a sua condição de ser humano, pois, sem ela, ele torna-se incapaz de viver em sociedade. Esse aspecto está presente

nos três paradigmas abordados neste trabalho, sendo que o que diferencia cada um deles é como e para que se dá o processo de humanização do homem. E é, justamente, nesta questão que as diferentes visões de mundo, de sociedade, de conhecimento vão determinar diferentes possibilidades de se realizar um trabalho educativo com intencionalidade. . Assim, podemos nos remeter ao que diz Freire: “o homem não nasce humano e, sim torna-se humano na vida social e histórica no interior da Cultura” (Cortella, 1998, p. 42). A educação musical, na fala do docente, ao propiciar uma leitura de mundo, possibilita também um processo de autoconhecimento, por meio da reflexão. Percebem-se aqui aspectos que se alinham com o paradigma circular-consensual.

Dependendo dos objetivos, a formação do indivíduo será tratada de diferentes maneiras, sendo que o entrevistado destaca duas, a formação profissional e a formação para a cidadania: “a educação voltada pra uma formação da pessoa humana em que se insere dentro de um contexto de convivência com os outros, ou seja, de convivência na sociedade”(Roberto).

Essa forma de pensar a educação se revela de forma fragmentada, pois indica uma dicotomia entre formação profissional e formação da cidadania, levando à seguinte questão: numa formação profissional não entram questões relativas ao exercício da cidadania? Trata-se, certamente, de se ter clareza do conceito de formação



profissional, em que os aspectos técnicos, éticos, políticos e sociais se interrelacionam.

E a importância da educação musical, considerando sua função a partir da macroestrutura social:

“A educação musical, eu entendo que a nível de macro estrutura social, ela teria a sua função [de] resgatar o que nas últimas décadas...[se perdeu] que foi a dimensão da pessoa humana, do íntimo da pessoa humana; a nossa formação está muito centrada numa questão de formar o profissional, o técnico. Existem pessoas que comentam sobre pesquisadores que comprovam que a música se presta também p’ra agilizar o processo de aprendizagem da matemática ou a música se presta a agilizar um processo de aprendizagem lingüística... afora essa questão, o auto-conhecimento - essa é a grande questão - eu penso que isso tá muito esquecido, as pessoas não se conhecem, não têm noção das suas limitações e das suas potencialidades. E eu penso que a música pode contribuir nesse sentido; o auto perceber-se, tanto corporeamente como afetivamente é uma coisa importante na formação da pessoa humana. (Roberto)

O depoimento acima ressalta o aspecto ligado ao auto-conhecimento num trabalho de educação musical e toca na questão do papel utilitário da música, enquanto suporte para desenvolver no indivíduo capacidades extrínsecas à música. Estas extensões não podem ser negadas. Se, pelo exercício da música, ocorrem transformações, elas não se dão apenas no âmbito musical, mas em outros também. O que me chama atenção é que o valor intrínseco da dimensão estética da Música é pouco ressaltado para justificar um trabalho de educação musical.

Um outro entrevistado vê a educação musical a partir de uma visão interdisciplinar, enfatizando o sujeito como centro do processo educativo, considerando a importância dos valores implícitos no seu próprio contexto sócio cultural:

“...eu acredito que a função da educação musical, seria essa de defender esses desejos que existem nos sujeitos...a função da educação musical é ampliar os sentidos da percepção geral, não é só musical. Eu não acredito numa educação musical não esteja conectada com outros fatores e outros elementos da educação no sentido amplo. E a educação que eu defendo hoje, eu costumo, por exemplo chamar de educação sonora. Estou preferindo esta expressão, porque a musical vem carregada de um significado. Você fala em educação musical, implica na aprendizagem da música, de um código até determinado... Eu acho que, a função da educação musical é despertar o sujeito para essas relações todas que existem no mundo... a música enquanto objeto de conhecimento e as suas possíveis relações com outras áreas de conhecimento...” (Lívia)

O depoimento acima levanta questões sobre os limites do conceito de música e conseqüentemente da educação musical. Esta última, enquanto um trabalho educativo intencional, será fruto de escolhas, que nunca serão neutras, e, refletirão, portanto, qual é a compreensão do sentido social da educação e a relação entre sociedade e escola que adotamos. A fala do docente revela uma postura que considera importante a compreensão das condições culturais, históricas e sociais da produção do conhecimento, e, conseqüentemente, no trabalho do educador musical. Aliás, o próprio conceito de educação musical é ampliado, pois a docente adota o termo “Educação Sonora”, cunhado pelo autor que ela menciona, Murray Schafer, na publicação “A Sound Education” (Indian River, Arcana, 1993).

Importa notar, no trecho que segue, a evolução de uma reflexão sobre o papel da educação e do educador na formação do indivíduo, a qual questiona os limites de cada um neste processo, e uma ambivalência nesses papéis:

“... educar: a raiz disso aí eu acho é extrair, tirar para fora... eu acredito que o papel da educação é... eu vou tirar, vou ajudar a pessoa a tirar p’ra

fora; hoje eu já sinto...que é muito mais; o papel da educação é uma coisa muito nova é uma coisa muito intrincada; eu não sei mais se eu consigo educar alguém; até que ponto eu estou educando e até que ponto ela tá me educando ... então eu tenho tentado pensar em educação hoje ... como sendo a própria vida, a própria experiência, daí volta pra questão do conhecimento. Então educação é você viver, é você experienciar qualquer coisa que seja, inclusive os sons, os silêncios e por consequência a música e você organizar ou não organizar e pensar de determinada forma. Agora, o papel da educação... eu acho que o homem, ele vai sendo educado e ele educa ao mesmo tempo; a vida é a própria educação..." (Eleonora)

Ao refletir sobre as colocações postas nesse depoimento, perguntei-me se não há também uma ambivalência do conceito de educação enquanto prática intencional de se educar o indivíduo, em que se situa a educação formal e sistemática, e o conceito de educação enquanto prática não intencional, mas que acontece no decorrer da existência humana, em que se situam os mais diversos contextos sociais e culturais, e que também é determinante para a formação do ser humano. Importa, ainda, argumentar que essas duas dimensões da educação não são, em princípio, excludentes, e que uma interpenetração dessas duas dimensões será determinada pela visão de mundo, de educação, de conhecimento que permeia uma proposta educacional. No âmago dessa problemática está a questão da validade hegemônica do conhecimento científico na perspectiva da ciência moderna e o próprio rompimento disso, em favor de formas alternativas de produção do conhecimento, que implica em considerar novos contextos e a subjetividade humana. Assim, o docente evoca a existência



e a experiência intersubjetiva como fatores importantes a serem considerados numa prática educativa.

Este outro depoimento valoriza o prazer enquanto fio condutor do processo educacional e, também, valoriza o aluno enquanto centro de realização educativa:

“Eu imagino que a educação musical ela deva primeiro ser o prazer. Que há um momento nessa formação do indivíduo, que fique como carimbo, o momento de felicidade e que esses momentos de felicidade sejam continuados; se a gente pensa em num processo em que...um indivíduo passe vários anos lá pra receber essa educação musical, por exemplo, e que essa formação musical que leve a vários graus de conhecimento... de fazer música, seja tocando, ouvindo, comentando, porque eu acho que tem mil formas...hoje eu acho que a música tem que primar pela primeira coisa: que ela promova um prazer no relacionamento entre aquele que tá educando e os alunos...”(Virgínea)

Essas considerações levantadas no depoimento acima tangem aspectos que vêm sendo pouco abordados na reflexão sobre a prática educativa relacionada com o conceito de construção do conhecimento. Em concordância com Cortella (1998), entendo que a prática educativa encerra no seu interior uma relação afetiva que pressupõe dedicação, confiança mútua, maleabilidade e prazer compartilhado. Há que se considerar, também, que nesta prática estão previstos “confrontos, conflitos, paixões, adesões, medos e sabores” e, como argumenta o autor, estão presentes a busca do prazer e do gostar do que se está fazendo, em que se interpenetram o universo discente e o universo da criatividade (Cortella, 1998, p.123 -124).

Assim, pode-se desdobrar, da fala do entrevistado, que o prazer, no processo de criação de recriação do conhecimento, não está

em “falar sobre coisas prazerosas, mas, principalmente em falar [ou fazer] prazerosamente...as coisas” (Cortella, 1998, p. 124). Entendo que a alegria de se aprender ou se ensinar algo resulta num processo de encantamento que não pode mais ser desconsiderado nas práticas educativas. Ela vem principalmente da atenção “àquelas perguntas que parecem fora do assunto, mas que vão capturar o aluno para outro passeio pelos conteúdos; vem da percepção de que aquilo que se está estudando tem um sentido e uma aplicabilidade” (Cortella, 1998. p.123-124). Assim, propicia a aprendizagem e a criatividade, “desde que não ultrapasse a sutil fronteira entre a alegria e a descontração improdutiva” (ibidem).

Podemos ver assim que a abordagem que permeia o entendimento dos docentes acerca da finalidade da educação e da educação musical dá conta de uma perspectiva humanista que enfatiza a predominância dos interesses individuais, ao valorizar o processo educativo centrado nas necessidades do aluno. Nessa perspectiva encontram-se pontos significativos de identificação com o paradigma circular-consensual como a construção do conhecimento viabilizado pela ação direta do sujeito sobre o objeto, cujo objetivo maior é a auto-realização e o uso pleno de suas potencialidades e capacidades. Há que se fazer, porém, uma ressalva quanto à falta de um posicionamento mais incisivo no que toca ao papel do professor numa prática educativa

centrada no aluno. Esta se revela uma questão importante a ser aprofundada na reformulação curricular prevista.

Os docentes, de uma maneira geral, situam a educação como fator determinante para o desenvolvimento do ser humano, nos seus diferentes aspectos: social, existencial, político. O pensamento explicitado encontra uma maior prevalência de pontos de identificação com o paradigma curricular circular-consensual, uma vez que dá ênfase à reflexão pessoal e coloca o indivíduo como centro do processo. O aspecto ideológico que relaciona a educação com o poder não é ressaltado nos discursos.

3.3.3 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

3.3.3.1 ESTRUTURA E FUNÇÃO

A maioria das respostas dos docentes revela um claro posicionamento frente ao currículo como um processo de construção coletiva, envolvendo docentes e discentes no seu planejamento, elaboração e implementação. Emerge, também, a idéia de flexibilidade, incidindo tanto na sua estrutura quanto na sua função, caracterizando o currículo como um processo dinâmico, permeado de intencionalidades e subjetividades, portanto, um processo intrinsecamente político. A maioria das respostas aponta para a necessidade de se pensar o



currículo enquanto algo sistêmico do ponto de vista: a) da seleção do conhecimento (o quê); b) dos objetivos (para quem?); c) da metodologia (como?) e d) do contexto (onde e quando?), coerentes a partir de pressupostos filosóficos e pedagógicos.

O excerto abaixo exemplifica essa questão:

“Currículo é uma série de ações que são planejadas com antecedência, que envolve tudo dentro de um processo educacional, desde a fundamentação, que idéia que você tem sobre o que você tá fazendo, o que você pode fazer em relação a isso, ou seja, aí vem a metodologia. Quais são as etapas que você vai cumprir, o que você espera depois de um ano; quais disciplinas ou como você vai organizar tudo aquilo, é o teu mapa na saída de uma viagem. (Beth)

No depoimento a seguir, o entrevistado faz menção à participação do aluno no processo de construção e desenvolvimento do currículo, que é visto como um processo dinâmico e dialógico em que ocorre a construção de determinado corpo de conhecimento:

“Eu acredito que o currículo traz pontos norteadores onde você vai conseguir juntar pessoas que trabalham num determinado espaço, onde você vai tentar juntar, de alguma forma, pontos em comuns e pontos não comuns desse corpo docente. [É] uma coisa dinâmica onde atua a questão política, essa questão do diálogo e, onde você consegue construir um pensamento junto a seus alunos, junto a um corpo docente. E, através desse currículo, você vai construir determinado corpo de conhecimento ...quando eu falo conhecimento, ele é fruto de uma experiência ...Currículo é o ponto norteador para que esse conhecimento se construa dessa ou dessa outra forma.” (Eleonora)

E neste outro depoimento, o docente destaca a importância de o currículo expressar com clareza qual o conceito de ser humano, de cultura, de arte e de música, que implica e determina como se desenvolverá a prática educativa:

“...eu entendo que a palavra currículo como um projeto que vai orientar a ação num processo de educação ou num processo de ensino e

aprendizagem...Veja, um currículo mexe com a questão da formação da pessoa...Um currículo de um curso de música necessita de um conceito muito claro do que é música ou antes, de arte e, anterior ao conceito de arte, o conceito de cultura". (Roberto).

Outro entrevistado projeta uma idéia de currículo como um caminho a percorrer, que pode tanto ser fechado em pontos pré-estabelecidos como pode ser um caminho que se abre para várias possibilidades. Destaca, ainda, que a prática é que determina a forma como se configurará um currículo, resultado de um processo "histórico, um planejamento, uma trajetória a ser cumprida.. com inúmeras maneiras de ser traçada: de forma cerrada ou como um jogo, abrindo possibilidades" (Lívia). A docente destaca ainda que se pode "fazer uma coisa maravilhosa no papel, enquanto planejamento", mas se o educador tiver um pensamento linear, não conseguirá desenvolver um trabalho que pressupõe várias possibilidades com conexões múltiplas como uma rede.

O depoimento abaixo exemplifica uma visão mais reduzida do currículo, porém, não circunscrita apenas ao âmbito de grade curricular:

"Eu acho que o currículo é o perfil do curso, não é? Tem várias faculdades pra se optar, eu lendo o currículo eu imagino que eu vou ter uma direção, um pensamento daquele curso e eu posso optar: esse aqui vai mais para o lado filosófico, esse aqui vai pelo prático, eu acho que o currículo tá transparecendo isso ... não é aí? (Virgínea)

O currículo é visto como um componente do sistema escolar que determina a finalidade da educação. Ao serem indagados se o currículo deveria priorizar a formação do indivíduo como um todo ou o mundo do trabalho, os docentes foram unânimes em apontar a primeira

opção, sem, contudo, desconsiderar a importância de se preparar o estudante para a vida profissional:

Em relação ao caráter ideológico do currículo, foi unânime a posição dos docentes frente à não-neutralidade do currículo, entendendo que qualquer escolha vem permeada de interesses e concepções de educação, de sociedade que irão influenciar a prática docente: "... acho que não existe currículo neutro, se ele está atrelado à filosofia de quem fez, o currículo está atrelado à filosofia vigente do país e politicamente está inserido no contexto" (Virgínea).

As falas dos docentes mostram uma convergência para o conceito de currículo enquanto uma instância que organiza, planeja e propõe eixos norteadores para o trabalho acadêmico, com espaço para a flexibilidade, para a diversidade, onde os sujeitos envolvidos no processo estão situados num determinado tempo e espaço que lhes conferem singularidade numa vivência curricular. Este espaço aberto para o diálogo e para o consenso entre os sujeitos configura-se como ponto de validação para o trabalho educativo realizado e define a seleção do conhecimento a ser abordado, a metodologia e a avaliação. Dessa forma, estes aspectos encontram ressonância no paradigma circular-consensual, que pressupõe uma necessária comunicação e negociação entre os envolvidos no processo do desenvolvimento da proposta curricular. A questão relativa ao caráter ideológico do currículo é reconhecida pelos

docentes, mas eles não identificam que pontos lhes dão este caráter e como isso incide e se desdobra nas práticas educativas.

3.3.3.2 CURRÍCULO ENQUANTO PROCESSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

- **O Papel do Professor e do Aluno**

A respeito dessa questão, a maioria das repostas indica um posicionamento que contempla, principalmente, o aspecto da relação colaborativa, em que aluno e professor devem interagir numa prática educativa. Assim, percebe-se uma rejeição explícita ao modelo hierárquico e linear, e também ao valor autônomo do conhecimento, características da racionalidade técnica (Mac Donald, 1975; Domingues, 1988; Gomes, 1997), característica do paradigma técnico-linear. Os depoimentos apontam para uma identificação com o paradigma circular-consensual, no qual prevalece a racionalidade prática (Mac Donald, 1975; Domingues, 1988; Gomes, 1997), e a construção do conhecimento se dá a partir do processo realidade-reflexão-ação-realidade (D'Ámbrósio, 1986).

Alguns depoimentos, mais representativos, podem exemplificar a linha de pensamento que prevaleceu em relação à posição do aluno como "o elemento chave desta construção do conhecimento,

[onde] o educador vai caminhar junto com ele” (Marcelo), onde o aluno traz um repertório de conhecimentos que serão considerados no processo de ensino e de aprendizagem.

Este outro depoimento corrobora as questões levantadas anteriormente, destacando a importância de se considerar o aluno como um parceiro do professor e, muitas vezes, tendo um conhecimento que vem ampliar a perspectiva de ambos. Fala, também, da afetividade como um componente de equilíbrio, que coloca o aluno em posição favorável ou não ao aprendizado:

“...p’ra mim isto é palavra chave, que é uma expressão do Humberto Eco, “humildade científica”, no sentido de reconhecer que nós jamais poderemos saber tudo e não devemos ter a pretensão de saber tudo. E, aprendermos realmente a escutar os nossos alunos e entender o que eles precisam, como eles precisam, porque eles precisam dessa forma. Esse é o grande segredo, p’ra mim hoje, na metodologia que eu trabalho aqui. O que cada sujeito precisa de mim, porque, do ponto de vista afetivo, às vezes o aluno está com problema enorme afetivo, como é que ele vai prestar a atenção naquilo que você está falando...Então eu acho que esta interatividade é que deve existir entre professor e aluno. E, é muito difícil, porque o professor carrega o ranço dele ser o detentor do conhecimento e eu vou ensinar ao aluno o que ele não sabe. E a gente, às vezes, esquece ele pode saber muito mais do que nós certas coisas.” (Lívia)

O reconhecimento de uma distância entre o discurso e a prática é constatado por um docente, que entende a prática educativa musical como

“um trabalho de duas mãos, duas vias, [em que] os professores aprendem com os alunos e os alunos aprendem com os professores...[entretanto], é super difícil colocar na prática, por que a gente tem um vício...pelo menos eu sinto às vezes remorso, se eu não ensino um monte de coisa para o aluno. Então, eu tenho um pouco de dicotomia entra a prática e a teoria” (Vanessa)

Continuando, a docente deposita esperança em uma possível mudança, a partir de um trabalho coletivo planejado para acontecer no primeiro semestre do ano letivo (2000), no próprio Curso, dando mostras de que o trabalho coletivo gera, neste caso, um estado psicológico positivo:

“Agora este ano, com esse trabalho que a gente vai fazer, é que estou sentindo que...eu tenho apoio, que estou trabalhando junto com outras pessoas. Então, a gente [pretende] trabalhar realmente assim, construindo o conhecimento com os alunos, partindo de elementos que eles dêem. Ele parte mais importante para adquirir o conhecimento e o professor pode funcionar como orientador...busco trabalhar desta maneira, mas eu nunca fiquei satisfeita com esta questão, não. **Porque que você acha que ele é a parte mais importante?** Porque no processo, se ele não tiver disponível, se ele não tiver com este interesse, não adianta. Isto a gente já sabe...não adianta você dar uma aula se o aluno não tá pronto naquele momento, se ele não quer absorver aquilo naquele momento. (Vanessa)

A partir da idéia da dupla face na construção do conhecimento, ancorada no aluno e no professor, um dos docentes reconhece o caráter transitório do conhecimento, modificado a cada vivência ou experiência nova:

“...o conhecimento ele é uma linha de uma dupla; está o professor, está o aluno; [os] conhecimentos são construídos quase que efemeramente. Só que depois de uma outra experiência, uma outra relação que aquele aluno e aquele professor [viveram], vai ter uma outra situação, aquilo já vai se transformar...; algumas coisas são básicas, algumas coisas permanecem...O professor pode desencadear algumas vivências, algumas experiências pela [sua] própria formação [e] própria experiência de vida, mas isso não quer dizer que ele seja o único desencadeador dessas coisas.” (Eleonora)

O discurso a seguir reflete uma visão do papel do professor e do aluno, numa perspectiva progressista, enfatizando, principalmente, o aspecto coletivo na produção do conhecimento:

“...é preciso modificar uma certa cristalização daquela situação em que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno está ali na sala de aula pra receber aquele conhecimento detido pelo professor. A experiência que o aluno tem, contribui muito para o trabalho do professor e vice-versa...eu penso que interessa prioritariamente que pessoas trabalhem de forma colaborativa, de forma coletivizante; é muito mais produtiva, é muito mais enriquecedora.” (Roberto)

Emerge, na maioria dos discursos dos docentes entrevistados, o reconhecimento de que o aluno, muitas vezes, vem com um conhecimento ou com informações que fogem ao repertório do professor, e este deve estar aberto e ser competente para interagir com estes novos dados. Essa questão implica reconhecer, também, a impossibilidade de um profissional abarcar e processar a grande quantidade de novas informações disponíveis no mundo globalizado. Assim, a valorização do contexto cultural e social do aluno coloca seus valores materiais e simbólicos como componentes importantes na prática educativa. Depreende-se, ainda, dos depoimentos que os docentes têm plena consciência do vácuo existente entre o discurso e a prática, o que quer dizer que uma possível mudança de paradigma não determina, necessariamente, uma mudança imediata na prática. É preciso tempo para que o processo se desenvolva, mas a reflexão deve estar subjacente, subsidiando uma reavaliação constante.

Uma questão que se pode observar é que os docentes não deixam claro o papel do educador nesse processo. Como argumenta Freire (1996, p. 106), um processo educativo centrado no aluno requer que se tenha clareza dos limites entre liberdade e autoridade, ignorância



e saber, respeito ao professor e respeito ao aluno, ensinar e aprender. Esta parece ser uma questão fundamental para que se possa aplicar um modelo alternativo de educação, que pressuponha o comprometimento com o desenvolvimento da autonomia dos educandos.

- **Seleção de Conteúdos**

Seguindo uma linha de pensamento que não isola o sujeito do seu contexto numa trabalho educativo, todos os docentes entrevistados entendem que a seleção de conteúdos deve ser realizada contemplando a perspectivado do aluno e do professor.

Dentre os aspectos significativos que despontam no discurso dos docentes, a associação da seleção do conteúdo à metodologia é posta como uma questão fundamental, uma vez que é ela que norteia como será realizado o trabalho. O processo de construção do conhecimento a partir da relação estabelecida entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido é defendido por um dos docentes que entende que "a questão do conteúdo vai depender do que esse aluno quer p'ra vida dele; o que ele já está fazendo em música; quais são suas habilidades; qual é a paixão dele; quais são as dificuldades dele?" (Beth). Ao ser questionado sobre a relevância dos conteúdos a serem selecionados e qual o momento mais adequado para abordá-los, o docente responde com o seguinte exemplo :

"O exemplo é uma escuta atenta [!] e criativa. E é estranho falar assim: uma escuta criativa, porque a música já está pronta, você já ouviu. Então,

o que é uma escuta criativa? É o que você visualiza ali dentro, tanto de quem criou ou recriou"; é aquilo p'ra você, na tua concepção de música, no teu conhecimento de música...Então, não me importa o repertório, vai ser o repertório que ele quer ou de preferência também, vai ser um repertório que ele não conhece. Porque o que interessa é o tesão que a música dá. Eu acho, assim: qual é o ponto fundamental ou uma escuta criativa? Então, a gente vai entrar dentro daquilo e a gente vai ver como que ele ouve aquilo ali; quais os pontos que ele ouve. Tem tanta surpresa nesse caminho, é tão legal; e ao mesmo tempo estou trabalhando um pilar grande da percepção, que é essa escuta atenta." (Beth)

O depoimento acima dá ênfase ao processo de significação do conteúdo contemplando a subjetividade, ou seja, o processo de construção do conhecimento a partir da relação estabelecida entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido. O docente deixa claro que o papel do professor é fundamental para que se possa garantir também, alguns aspectos que este considera importante para a formação do aluno. O importante é o aluno produzir o conhecimento a partir da "construção de significados e de atribuição de sentido" (Coll, 2000, p. 14) aos conteúdos trabalhados. Esses aspectos alinham-se tanto ao paradigma circular-consensual como ao dinâmico-dialógico.

A questão da interatividade entre os próprios docentes também foi levantada, assim como a compartimentalização do conhecimento musical em disciplinas. Dois docentes fizeram uma reflexão crítica dessa problemática implícita no currículo, que, muitas vezes, determina o conteúdo prescritivamente. A seguir, destaco um dos depoimentos:



"[a seleção do conteúdo] isso vai depender de como que, formalmente, o curso está estruturado. Porque se a gente está oferecendo para os alunos disciplinas, já há uma compartimentalização do conhecimento, a priori. Ele vai pra aula de Percepção, vai pra aula de História, vai pra aula de Coral...Isso é muito complicado, a meu ver; porque pra você trabalhar o conteúdo de uma disciplina, tem que haver uma interação com as outras. O que adianta estar dando aula de Percepção completamente desvinculada com o que os outros tão trabalhando?... A seleção do conteúdo...teria que estar como um guarda-chuva e depois todos os termos aditivos...fico imaginando assim: o curso de música [com] blocos para trabalhar com esses alunos, e os conteúdos desses blocos todos interagindo. E então todos esses conteúdos seriam selecionados a partir dessa interatividade entre todos os trabalhos, porque as disciplinas não são disciplinas, porque se for disciplina contradiz tudo o que eu disse antes, entende? "(Lívia)

A fala acima aponta, como um problema curricular, a desarticulação no desenvolvimento dos conteúdos ao longo do curso, propiciando uma vivência fragmentada do conhecimento musical por parte do aluno. As disciplinas compartimentadas e a prescrição dos conteúdos presentes no currículo tendem, segundo o docente, a suprimir a possibilidade de se contemplar o contexto do aluno, no sentido de abrir espaço para as questões musicais que fazem parte da sua vivência. A perspectiva de mudança aponta para a possibilidade de um novo formato curricular, mais flexível, que possa contemplar a diversidade presente no universo dos alunos, os quais buscam na Universidade uma possibilidade de formação musical mais sistemática.

Um dos depoimentos revela uma perspectiva diferente sobre os interesses que prevalecem na escolha dos conteúdos, ressaltando que a questão de gosto pessoal do professor pode ser determinante. No fluxo do discurso, percebe-se que o docente reconhece

que, muitas vezes, o que prevalece é a perspectiva do professor na seleção do conteúdo, considerando sua preferência estética e sua formação, como exemplifica o depoimento a seguir:

“Acho que, no final das contas, a gente acaba escolhendo aquilo que a gente gosta. Mas a gente tem que, que adequar a isso às necessidades práticas e tudo mais. Por exemplo, [este] é o único curso que eu conheço de licenciatura que tem música eletroacústica, é fantástico! Acho que é uma escolha que deve ter pintado do interesse até pessoal dos professores que estavam formulando esse curso naquele momento, e acho que essa escolha é o que predomina no fim, por mais justificativa, que a gente tenha... acho que é uma escolha estética no final das contas” (Luís).

Percebe-se, a partir da maioria dos depoimentos dos docentes, uma clara tendência de situar os critérios de seleção do conhecimento centrado no aluno, nas suas necessidades, dando ênfase ao contexto do aluno, embora não deixe de ser considerada a preferência do professor. Esses pontos pressupõem que o conhecimento a ser produzido será fruto da negociação e do consenso. A validade desse conhecimento reside na busca da compreensão e interpretação do que se conta como conhecimento válido numa proposta curricular e na aceitação coletiva dos critérios determinados pelo grupo, sendo estes, a meu ver, os pontos fundamentais de identificação com o paradigma circular-consensual.

- **A Formação do Educador Musical**

Neste tópico questionou-se o que é necessário e essencial para a formação do educador musical. A maioria das repostas dos docentes entrevistados converge para o entendimento do educador

musical como um profissional que deve ter, basicamente, duas competências: a específica, ou seja, ser um músico, e a pedagógica, isto é, entender os processos implícitos no ensino e na aprendizagem. Além disso, um pressuposto básico para qualquer profissão: gostar do que faz e relacionar a prática com as coisas da vida.

Alguns trechos podem exemplificar esta linha de pensamento:

“...primeiro [o educador musical] tem que gostar... a paixão da vida desse educador deve ser a música...esse é um ponto fundamental; outro: quando você quer conhecer a coisa você vai em buscar.. você quer conhecer aquilo, você quer ver como é que funciona, como é que ele responde a você, o que você pode fazer; então começa um relacionamento aí....Então, quando você estiver numa situação onde você tem que observar e ser orientador, você vai ter que estar atenta a isso. Envolve domínio de alguns conteúdos, mas conteúdo relacionado ao teu conhecimento como um todo, envolve uma visão de vida, próxima do outro, entendeu? Envolve a leitura de mundo também, leitura de artes . (Beth)

“O educador ele tem que ter um conhecimento forte na área de psicologia educacional, na área de didática, estar com esse contato com aluno, como abordar, como chegar, esse é ponto principal, O outro ponto é o conhecimento que eu chamo de técnico... mais específico na sua área de atuação.”(Marcelo)

Um dos docentes reconhece a importância desses dois aspectos, assumindo uma carência na sua formação no aspecto pedagógico:

“Acho que ele tem que saber conciliar muito bem a parte técnica da música com a parte didática...Domino muito a parte técnica, mas eu não tenho esse mesmo domínio, que eu tenho na parte técnica, na parte didática. Acho que o educador musical tem que dominar muito bem as duas partes... saber conciliar [e] transferir muito bem uma coisa para outra...”(Luís)

Continuando seu depoimento, o docente descreve um desnível entre seu conhecimento da área específica e o conhecimento dos processos cognitivos implícitos no ensino e na aprendizagem, e, ao relatar que “quando eu estava começando a estudar música eu tinha dificuldade pra aprender, a ouvir a harmonia... hoje em dia eu ensino muito bem harmonia, até pela dificuldade que eu tive...” (Luís), demonstra como uma vivência, que requer a resolução de um problema, pode subsidiar o entendimento de como se dá o processo de aprendizagem, auxiliando o professor a desenvolver uma prática para ensinar.

Um dos depoimentos demonstra como este momento de mudanças de paradigmas pode interferir nos parâmetros que norteiam o trabalho pedagógico, indicando a necessidade de uma reorganização conceitual. O docente expressa sua convicção na importância do educador ter uma vivência intensa com a música, reconhecendo, porém, que esse ponto é essencial mas não é suficiente:

‘É [importante] que ele [o educador musical] tenha a sua musicalidade bastante desenvolvida....p’ra ser um bom educador musical, ele tem que realmente ter experiência individual com a música muito intensa... E, ele tendo essa experiência, eu tenho certeza, que ele vai conseguir fazer outra pessoa desenvolver. **Você acha que isso é o suficiente?** Não é o suficiente, mais isso eu acho fundamental; talvez esse seja o pré-requisito...Se ele tem essa base boa o resto ela vai conseguindo realizar.” (Eleonora)

Seguindo seu depoimento, a mesma docente relata como vê o papel do educador no processo de ensino e de aprendizagem, e levanta a problemática de o educador se deparar com situações novas,



sem ter experimentado algo semelhante e estar, na maioria das vezes, pressionado pelos conteúdos a serem ensinados:

“...[o papel de educador] é estimular, dar espaço e não ficar conduzindo as experiências...**O que é que o educador tem que ter para poder ter essa postura?** Ele tem que ter essa experiência, ele tem que ter passado pelo menos que seja um minuto... tem que dar uma luz nele...e ele precisa permitir que o outro experencie. **Mas você acha que essa luz, como que ela vem?** Eu não sei como que ela vem...a gente tem que aprender alguma forma; porque também não faz parte da nossa educação, da nossa formação. A gente teria que, talvez, ser menos ansioso [com a quantidade] de conteúdo que a gente tem que dar...isso causa uma ansiedade incrível e, às vezes, por um minuto, numa atividade que você deixa o seu aluno experienciar, essa luz vem, é uma coisa muito sutil. Agora, o educador musical tem que ter essa experiência, depois ele vai formalizando isso aí ... são esses saberes que vão se acumulando... ele vai ter que dar conta de um determinado rol de conteúdo pra ele poder atuar.” (Eleonora)

O depoimento acima revela uma busca de novos paradigmas para uma atuação docente que privilegie as múltiplas possibilidades que emergem dos processos individuais de construção do conhecimento musical, como pressupõe o paradigma circular-consensual. Percebe-se uma crítica do docente à racionalidade técnica que permeou e ainda permeia o ensino de música e uma vontade explícita de superar uma visão linear e mecânica, fruto dessa racionalidade e também relacionada ao paradigma técnico-linear. Entretanto, esse momento de transição paradigmática requer, além da ousadia do educador, uma clareza dos pontos a serem desconstruídos e como estes serão reconstruídos numa nova proposta que não aquela vivenciada e rejeitada. O docente expressa as dificuldades pelas quais todos nós passamos ao ter que romper com modelos que vivenciamos de forma significativa e indica, com convicção, sua opção para um trabalho educativo centrado no

aluno. Porém, não se posiciona, com clareza, frente às competências desejáveis e necessárias para o educador musical realizar um trabalho nesta perspectiva.

A maioria dos depoimentos revela uma nítida identidade com o paradigma circular-consensual ao privilegiar uma perspectiva que enfatiza uma formação que propicie ao educador uma atuação que considere o aluno e seu contexto como ponto de partida para um trabalho educativo, tendo como eixo a competência específica e didático-pedagógica. Percebe-se uma falta de clareza no papel do professor como orientador e condutor de um trabalho educativo, talvez por se esbarrar na questão da autoridade do professor carregada do estigma do autoritarismo. Podemos aqui nos reportar a Freire (1996, p. 104) que polariza, num extremo, a “autoridade docente mandonista” a qual é rígida e impede que aflore a criatividade do educando e seu gosto pela aventura, e, num outro extremo, a “autoridade coerentemente democrática”, fundamentada na liberdade dos educando para a construção de um clima de real disciplina, que jamais minimiza a liberdade. Esta questão é crucial para que se possa realizar uma prática educativa que pressupõe a construção do conhecimento intimamente ligada ao desenvolvimento da autonomia do sujeito.



3.3.4 UM OLHAR PARA O CURRÍCULO DO CURSO DE MÚSICA DA UEL

3.3.4.1 A VIVÊNCIA NO CURSO

Assim como os alunos entrevistados, os docentes também se reportam ao Curso de forma positiva, entendendo que, apesar de o currículo do Curso estar necessitando de uma reformulação, ele esteve sempre aberto à flexibilização, a um dinamismo que incorpora um acompanhamento atento do que ocorre no entorno do Curso. Destacam um constante processo de auto-avaliação que, segundo alguns docentes, reflete-se na formação dos alunos.

“... Eu acho que desde o dia que eu entrei aqui, em 95, cada ano, eu e meus colegas nós estamos experimentando coisas diferentes. Então, eu acho que fechado [o curso] não é...no final do ano passado [1999] e no outro ano eu conversei bastante com o pessoal do quarto ano....e eles disseram que receberam muita coisa aqui, que foi muito útil para eles fazerem o curso. **E você vê assim?** Eu vejo, eu sinto assim também.”
(Virgínea)

Quando indagados sobre o perfil do educador musical que atendesse o nosso atual contexto, os docentes projetam um profissional que saiba lidar com a diversidade nas diferentes situações que se lhe apresentam, construindo sua autonomia ao longo de sua existência. Idealizam um profissional que tenha um olhar voltado para o futuro, ligado às questões do contexto social, cultural e comprometido com uma atuação transformadora.

"[o perfil de] um profissional que tenha autonomia, que tenha confiança em si, não de uma maneira prepotente; que acredite no seu modo de ver, de escutar, de agir, mas que esteja sempre aberto à transformação".(Eleonora)

"Esse profissional, hoje, tem que ter paixão pelo que faz, tem que ter tesão, tem que acreditar em pequenas utopias, em pequenas transformações. Eu vou usar uma metáfora que o Shaefer fala, é o seguinte: é que nem quando você joga uma pedrinha, numa água, num lago, aquilo vai formando... círculos concêntricos. Você tem que acreditar que essa pedrinha é aquilo que você tá fazendo, e que as coisas vão aumentando gradativamente; só que você tem que ter coragem de jogar a pedrinha...para que isto comece a acontecer, e esses círculos que vão se formando é a transformação do sujeito". (Lívia)

3.3.4.2 CRÍTICAS E SUGESTÕES

As críticas e sugestões expressas nos depoimentos dos docentes entrevistados levantam questões de ordem estrutural, apontando a necessidade de remanejamento de disciplinas, aumento de carga horária. Algumas delas se dirigem também para a questão do formato do currículo, no que tange à disposição das disciplinas desenvolvidas de forma estanque.

O relato a seguir revela uma visão que entende ser necessária a troca de experiências na prática docente, enfatizando o campo conceitual, que, no entender da docente, tem na bibliografia adotada pelo professor um dos seus suportes. Depreende-se, também, da fala da docente, uma predisposição para um trabalho coletivo:

"O que eu sinto falta de verdade...é realmente conhecer, não o que o outro professor faz em termos de atividades, mas o que o outro professor pensa; por exemplo, a bibliografia. Na minha opinião, a bibliografia reflete realmente o que o professor pensa; porque a partir do momento que você tem uma bibliografia "X", supõe-se que você tá pensando a partir dela...O

que ele faz na sala de aula...a metodologia que ele usa, talvez não seja tão importante quanto o pensamento que está por traz disso, o que pensa realmente disso. Agora... a gente só começa a ter mais ou menos clareza desse pensamento quando...a gente começa a aprender a estudar, começa a aprender a pesquisar, então você vai clareando o seu pensamento, você vai dando mais luz ao modo de você pensar. E eu acho que o nosso grupo está começando a entrar nisso agora.” (Eleonora)

Destaca-se, nesse depoimento acima, a importância dada, pelo docente, à pesquisa como condição necessária para a autonomia intelectual do sujeito. Assim, a bibliografia é uma das âncoras do trabalho de um professor-pesquisador. Um aspecto a ser considerado no depoimento acima é que, ao entender que a metodologia que o docente usa “talvez não seja tão importante quanto o que ele pensa”, aponta-se para uma dicotomia entre o discurso e a prática, uma vez que o processo do pensar e fazer deve ser sistêmico. Nessa perspectiva, a bibliografia deve refletir o pensamento do educador, mas dever ser, também, um dos suportes para subsidiar as suas decisões e as suas ações. Na prática docente, as ações mentais, apesar de serem essenciais, não são suficientes, ou seja, é preciso saber fazer.

Outro depoimento levanta questões que se referem a conteúdos importantes para a formação do educador musical, na perspectiva do modelo curricular estruturado em disciplinas. Apesar de esta docente reconhecer a necessidade de buscar um currículo integrado e um possível modelo que rompa com o atual formato, sua fala enfatiza a necessidade de disciplinas e seus conteúdos. Este dado pode apontar

para uma dificuldade em se romper com o atual modelo curricular, quando se pensa na operacionalização do trabalho:

“...o atual currículo que precisa de muitas alterações ainda... A primeira coisa, cinco anos de curso e ...que as disciplinas fossem completamente remanejadas; a Percepção, por exemplo, acho que tem ter durante os cinco anos...sinto falta de Antropologia da Música, Sociologia da Música...eu defenderia, o estudo da Ecologia Acústica, que é uma ciência absolutamente instigante, e fundamental nos dias atuais...sinto muita falta de um trabalho de criação, orientado. Eu não sei se seria a disciplina de Composição... voltada para o educador musical...quando você vai trabalhar composição com as crianças, com os alunos, se tem que ter domínio de composição, de organização de sons, de estruturação, e idiomas diversos. Eu sinto falta da gente assumir definidamente que somos brasileiros...cinco anos da disciplina Música Brasileira. Eu desmembraria, inclusive, para prática de música brasileira e pra história e pensamento música brasileira. Eu acho lamentável a gente começar no curso na História da Música cronológico.” (Lívia)

As sugestões, em outro depoimento, apontam para a necessidade de uma mudança conceitual de currículo, superando questões de ordem burocrática e enfatizando que uma possível mudança se faz a partir das pessoas. A docente, ao enfatizar que mudaria o currículo completamente: “...seria um currículo aberto mas sustentado com motivos e com idéias...só que seria um processo árduo porque não é mudar o papel, é mudar a concepção das pessoas que vão trabalhar com aquilo lá” (Beth), demonstra uma convicção da necessidade das pessoas envolvidas estarem decididas a mudar suas concepções e valores, o que demanda uma generosa dose de solidariedade, humildade e interesse.

O currículo do Curso é visto pelos professores tanto como fator limitante, quanto como fator de ampliação na atividade docente. A possibilidade de ampliação é posta a partir da perspectiva de

um docente que vê na própria ementa das disciplinas que ministra a possibilidade de "...uma absoluta liberdade de construção dos trabalhos, [onde] cada tópico da ementa me permitiria dois anos de curso..." (Lívia). Aponta, também, para a questão de o professor estar atento para desdobrar os conceitos e conteúdos que considera essenciais em direções diversas e, obviamente, não prescritas.

Outro depoimento, que exemplifica o currículo como fator limitante, aborda as incoerências internas presentes no currículo em vigor, causando um descompasso entre o currículo formal e o currículo em ação, ou seja, aquele que acontece no cotidiano do Curso. Nesse raciocínio, a docente ressalta que esse descompasso gera a necessidade de "entregar uma programa que tem que seguir aquela ementa dissecada...e de justificar [que] eu não vou trabalhar aquilo de maneira dissecada; que vai ser muito mais centrado no aluno do que propriamente no conteúdo; que as vivências vão tentar ser múltiplas" (Beth). No entanto, o mesmo docente reconhece que tal situação não limita o trabalho em sala de aula, o que denota uma capacidade de flexibilização perante as coisas instituídas.

3.3.4.3 A AVALIAÇÃO

A complexidade implícita no processo de avaliação educacional abarca questões de ordem conceitual, juízo de valores,



procedimentos, encaminhamentos. Questões estas que estão diretamente relacionadas a uma visão do sujeito avaliado, do sujeito que avalia e do objeto. Importa reconhecer o momento de transição paradigmática em relação ao que é conhecimento para nos posicionarmos frente ao processo de avaliação. Tourinho (1993), ao comentar sobre essa questão, aponta uma necessária inter-relação entre a concepção de conhecimento, a metodologia e a prática de ensino, o que pressupõe também uma visão do como pensamos a educação, o ensino, a música e a aprendizagem (ibidem, p. 26).

As repostas dos docentes revelam um leque de possibilidades de forma de avaliar, o que reflete também um leque de possibilidades conceituais. Pode-se inferir, a partir dessa constatação, que há no Curso diferentes formas de avaliação nas diferentes disciplinas, o que confirma a percepção dos alunos, no tópico relativo a este tema, apresentado na análise das entrevistas dos mesmos.

Os depoimentos refletem uma diversidade de opiniões. Uma das entrevistadas enfatiza a questão dos objetivos traçados, reconhece a dificuldade de se avaliar o aspecto qualitativo, uma vez que, segundo a docente, “a dificuldade de toda a avaliação...é que algumas coisas você pode fazer uma avaliação quantitativa, e outras você não pode fazer quantitativa, é qualitativa. Daí... depende do lado humano, o que complica tanto” (Vanessa). A docente indica, na sua fala, que não há consenso na forma de avaliar os alunos no Curso, ao expor que “no

nosso Curso não existe uma unidade, o que eu observo é que, não só eu, mas todos os professores se preocupam com isto. O que é unanimidade é isto: todo mundo preocupado...cada um buscando os seus meios..." (idem).

O receio de se avaliar denota, também, um desconforto em lançar juízo sobre o outro. Uma docente vê o processo de avaliação como

uma das coisas mais desafiadoras e difíceis num processo...Se você parar e pensar na "avaliação objetiva", e na "avaliação subjetiva", complica mais ainda. Eu ainda acredito que é através da avaliação constante, todas as aulas, de uma observação muita atenta a respostas que os alunos estão tendo em relação a esse processo de aquisição de conhecimento, a essa transformação que vai tendo aqui.."(Lívia)

e anseia discutir mais a questão com outros colegas, enfatizando a perspectiva idiossincrática no processo de avaliação com vistas a se respeitar o tempo do aluno.

Este outro depoimento revela um entendimento que busca justificar a dificuldade em se avaliar uma prática educativa em música, atribuindo-lhe uma certa "imaterialidade":

"...a avaliação, especialmente, de uma coisa imaterial como é a música - você não tem ela diante de si o tempo inteiro, é uma arte temporal - então, pelas características do fenômeno musical, se torna um pouco mais difícil também de avaliar... porque nada está desligado de nada e é muito difícil a gente pensar a avaliação... tentando separar as coisas; a influência de uma dimensão afetiva, tem uma influência de outras dimensões; a música não é puramente técnica, a música é emoção, a música é conhecimento, a música é prazer...Então, eu penso que quando você vai avaliar as formas pré-estabelecidas dentro da nossa instituição é insuficiente. Eu penso que precisaríamos de nos apoiar [em] outros elementos para avaliarmos mais apropriadamente o trabalho música". (Roberto)

Uma reflexão sobre o exposto acima levanta questões que considero essenciais para realizar um trabalho de educação musical e, conseqüentemente, sua avaliação: qual a natureza do conhecimento musical? O que lhe dá *status* de área de conhecimento? Atribuir a dificuldade de se avaliar a uma certa imaterialidade da música reforça a crença de que ela não tem conteúdo e não é fruto de processo que implica uma estruturação que envolve escolhas de ordem técnica, estrutural, estética e esteja permeado de significados simbólicos. Certas questões podem exemplificar um tipo de abordagem para se proceder a uma avaliação em música, como mostra Tourinho (1993),

“qualquer um de nós pode perceber, por exemplo, o reaparecimento de temas em segmentos melódicos, a predominância de timbres em certas composições; a dinâmica que caracteriza uma certa peça ou a combinação métrica que se emprega numa canção” (ibidem, p.125).

Mesmo que as avaliações sejam centradas no aluno, é preciso ter clareza desse processo, uma vez que a avaliação deve conduzir e reconduzir o trabalho do professor, a aprendizagem do aluno e o desenvolvimento do currículo do Curso. É a retroalimentação de um trabalho educativo, daí a sua importância. A questão da avaliação se apresentou como um dos pontos mais problemáticos, tanto na perspectiva dos alunos como na dos professores. Entendo ser esta questão um dos eixos fundamentais de uma proposta curricular, cabendo, portanto, um necessário aprofundamento tendo em vista o desejo da construção de

um novo currículo para o Curso de música como um dos desejos do grupo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendi com este trabalho realizar uma reflexão crítica sobre o currículo do Curso de Música da UEL, enfocando como as diferentes tendências educacionais se refletem na construção de modelos curriculares e como se estabelecem as relações desses modelos com as esferas econômica, sóciopolítica e cultural. Neste sentido, abordei a pluralidade de concepções curriculares como decorrência de divergências que estão para além de questões técnicas ou semânticas, mas ligadas a diferentes enfoques ideológicos, explicitadas nos três paradigmas selecionados para esta investigação - técnico-linear, circular-consensual e o dinâmico-dialógico – presentes na classificação de Mac Donald (1975) e Domingues (1988).

Para tanto, busquei estabelecer um diálogo com autores como Mac Donald, Domingues, Apple (1982,1996), Giroux (1986), Goodson (1995), Silva (1999), Moreira (1998) Freire (1996), Saviani (1993), entre outros, que entendem o currículo como uma “invenção social”, historicamente contextualizada, que se concretiza em um espaço social, onde os diferentes grupos interagem na luta para impor suas definições de saber e de conhecimento.

Essa perspectiva possibilitou a ampliação de minha consciência crítica sobre o pensamento pedagógico-musical, os valores e

decisões do educador musical e o seu comprometimento com uma educação libertadora. Neste processo, pude entender a importante conexão entre currículo e conhecimento, currículo e cultura e currículo e poder, construída a partir do pressuposto de que o currículo e a cultura são agentes mediadores da ação humana e estão imersos nas práticas sociais que constroem e legitimam sistemas de significados simbólicos e, portanto, constroem, também, identidades sociais.

A partir desses pontos, este estudo desvelou-me que qualquer modelo de educação adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura e ao conhecimento, que se concretizam, precisamente, no currículo, privilegiando alguns grupos sociais em detrimentos de outros.

O conhecimento musical foi abordado, neste trabalho, na perspectiva dos três paradigmas selecionados, apontando como se dá um trabalho educativo a partir de cada um desses paradigmas curriculares. Tendo em vista o tempo decorrido entre a elaboração do atual currículo, em 1991, e o momento atual, 2000, foram utilizadas duas fontes de dados: o documento oficial e as entrevistas com uma amostra de alunos e de professores do curso, realizadas entre dezembro de 1999 e março de 2000.

Com base nos pressupostos desses paradigmas, elaborou-se a análise do currículo do Curso de Música da UEL, objeto central desta pesquisa. Foram analisados o currículo formal e oficial do



Curso, o “currículo percebido”, na perspectiva do professor e o “currículo experienciado”, na perspectiva do aluno. Os aspectos analisados focalizaram basicamente três pontos: o entendimento de conhecimento; a visão sobre a função da educação e da educação musical na formação do indivíduo; o entendimento do currículo.

O processo de reflexão e interpretação impostos pelo procedimento desta análise promoveram sucessivas alterações na minha concepção de currículo, constituindo-se em um referencial que, necessariamente, abarca a flexibilidade, a mutabilidade e a não dogmatização. Foi neste processo de amadurecimento que as questões que deram origem a este trabalho foram sendo clarificadas, possibilitando-me um posicionamento mais delineado frente a elas.

Em relação à linha de pensamento que caracteriza o currículo do Curso, a análise realizada permite-me apontar um pensamento que privilegia uma perspectiva crítica, a qual comporta a dimensão histórica no processo de construção e desenvolvimento curricular, centrado na ação humana. Assim, a visão de humanidade, de sociedade, de educação que emerge nos três focos de análise do currículo, denotam um alinhamento do pensamento filosófico, ao perceber estas dimensões como fruto de uma dinâmica sócio-cultural; portanto sempre em metamorfose, onde se constroem significados. Nessa perspectiva, cabe ao currículo um papel de interlocutor entre a educação institucional e a cultura.

O que se coloca, a partir das considerações relativas à análise do Currículo Oficial, do ponto de vista dos paradigmas curriculares apresentados, é que as contradições constatadas ao longo da proposta se justificam ao se considerar o momento histórico de sua elaboração, uma vez que se difundia no meio acadêmico um discurso que buscava o rompimento com um modelo positivista de currículo, precisamente o modelo de Tyler (Domingues, 1988, p. 42). Em que pese as contradições levantadas, havia que se construir um caminho que traduzisse aqueles anseios que, a meu ver, estão postos no primeiro bloco do documento, ou seja, os princípios filosóficos e pedagógicos.

O conceito de conhecimento se evidencia de forma contraditória ao longo do texto do Currículo. Ora aparece como algo não neutro, carregado de um significado histórico, fruto da dinâmica social, identificando-se com o paradigma dinâmico dialógico; ora emerge como fruto da comunicação interpessoal, caracterizado pelo paradigma circular-consensual; ora vem engessado nos conteúdos previstos nas ementas das disciplinas, como algo pronto, de caráter prescritivo, previsto no paradigma técnico-linear

Embora muitos dos aspectos analisados apresentem-se plasmados pelos três paradigmas curriculares, no que concerne especificamente à organização do conhecimento musical em disciplinas, linearmente organizadas, há uma identificação com o paradigma técnico-linear. Este foi um ponto significativo na análise do currículo formal, uma



vez que se percebe uma contradição entre o discurso e a projeção da prática. A questão da fragmentação do conhecimento musical se revela como uma problemática a ser considerada no processo de reformulação curricular, o que demanda um aprofundamento conceitual.

A sobreposição dos diferentes paradigmas expõe os paradoxos e a falta de clareza conceitual, o que dificultou a construção de uma proposta coerente na sua íntegra. Deve-se considerar, ainda, que o paradigma de perspectiva positivista e a racionalidade técnica permearam este campo de estudos nos seus primeiros 60 anos e direcionaram a concepção de currículo, não só no Brasil, norteando a construção de propostas curriculares influenciadas pelo modelo de Tyler.

Os momentos em que o texto deste currículo vai ao encontro dos paradigmas circular-consensual e dinâmico-dialógico revelam que o grupo não se limitou a reproduzir um modelo cristalizado, mas buscou questioná-lo e transformá-lo. Este ponto reflete-se no discurso dos alunos e professores ao se posicionarem frente à seleção do conhecimento a ser trabalhado, em que prevaleceu o paradigma circular-consensual.

Outro ponto que revelou contradições entre o discurso e a prática, tanto na perspectiva dos alunos como na dos professores, foi a questão da avaliação. Observa-se que este ponto não é discutido no currículo oficial, demonstrando que a avaliação não foi uma questão relevante no momento da elaboração do mesmo e possivelmente seguiu

as orientações do senso comum da instituição. Porém, desvela-se, no discurso dos sujeitos, o reconhecimento da dicotomia entre a teoria e a prática, apontando que, no amplo leque de formas de avaliação presentes no Curso, confrontam-se maneiras opostas, polarizando-se entre o modelo conservador e o progressista. O que prevalece no plano ideal identifica-se com os paradigmas circular-consensual e dinâmico-dialógico, entretanto, a prática no Curso aponta para uma diversidade de formas de avaliação perpassando pelos três paradigmas. Nesse sentido, reafirma-se a necessidade de se construir um nexos coerente entre os objetivos, a seleção do conhecimento e a metodologia na proposição de um outro modelo curricular. Assim, os depoimentos revelam a necessidade de se aprofundar esses conceitos para que se possa alinhar uma proposta curricular coerente com o perfil do educador musical projetado nos discursos.

Outro ponto a destacar é a ansiedade dos alunos diante do estágio. Os discursos deles revelam ser o momento do estágio um ponto crítico no Curso. Entretanto, mesmo considerando que entre os professores entrevistados não havia nenhum da área de Metodologia do Ensino da Música, o fato de eles não mencionarem nada a esse respeito confirma a fragmentação existente no Curso.

A análise referente à formação e papel do educador musical permitiu-me detectar que os alunos e os professores entendem a prática docente como um ato eminentemente político, devendo o



educador ser um agente transformador da sociedade. A valorização do sujeito e de seu contexto sócio cultural na seleção e na apropriação do conhecimento curricular revela uma visão que se alinha à pedagogia crítica e progressista, a qual rejeita o caráter empirista, tecnicista e formalista do paradigma técnico-linear.

A visão de Universidade articulada com a sociedade, de forma que faça valer sua vocação para o ensino, pesquisa e extensão, indica o reconhecimento do compromisso social desta Instituição no que tange à busca de soluções dos problemas que afligem a comunidade, por meio da produção do conhecimento. Considero que estes pontos são fundamentais para o educador musical desenvolver um trabalho significativo para si e para o desenvolvimento de sua comunidade. Sendo assim, a partir da análise e interpretação dos dados relativos ao tópico formação do educador musical, situo o entendimento dos alunos na perspectiva do paradigma dinâmico-dialógico. Os discursos revelaram uma capacidade reflexiva dos alunos, indicando, também, uma autonomia crítica, principalmente, ao levantarem as questões problemáticas vivenciadas no Curso. A capacidade de perceber os problemas e buscar as possíveis soluções a partir de uma reflexão é uma condição básica para se desenvolver a autonomia.

A análise dos depoimentos dos docentes revela uma vontade de se construir um novo projeto pedagógico pautado no processo coletivo, em que se contemplem a diversidade, o compromisso



político-social, a competência profissional, vislumbrando contribuir para a transformação da sociedade. A análise desvela, ainda, uma opção dos docentes por uma proposta educativa centrada no aluno e o reconhecimento da necessidade de o currículo propiciar uma vivência, aos alunos, que não fragmente o conhecimento musical. Entretanto, percebem-se vácuos no entendimento do papel do professor, do aluno e da instituição, no que se refere à organização e operacionalização num trabalho dessa natureza. Outro ponto refere-se a o que privilegiar e como selecionar o conhecimento musical tendo como perspectiva o interesse do aluno e, também, o universo do professor, para realizar um trabalho que dê condições de uma atuação profissional competente. Todas estas questões demandam um aprofundamento conceitual.

A maioria dos docentes projeta um novo currículo a partir do repensar de suas próprias práticas como educadores, o que implica em assumir uma posição de risco, que contempla junto com a ousadia, o imprevisível e a incerteza. Percebe-se, ainda, a opção do grupo para uma concepção de currículo, cuja característica é proporcionar uma experiência educativa que “facilite a compreensão mais crítica e reflexiva da realidade, ressaltando não só as dimensões centradas em conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários para conseguir alcançar conhecimentos concretos” (Santomé, 1998, p. 27). Assim, a experiência educativa propicia “ao mesmo tempo, a compreensão de como se elabora, se produz e transforma o

conhecimento, bem como as dimensões éticas inerentes a esta tarefa. Tudo isso reflete um objetivo educacional tão definitivo como é o aprender a aprender ” (ibidem).

Pode-se perceber que, entre a elaboração do currículo formal e o currículo vivenciado pelos alunos e pelos professores, ao longo desses nove anos de existência do Curso, existiu um dinamismo no processo.

Em consonância com o pensamento de Moreira (1998), defendo uma postura que se concretize na atuação efetiva daqueles que se dedicam à pesquisa sobre currículo nas diferentes instâncias da prática curricular, através da participação na elaboração das políticas públicas de currículo e do acompanhamento e avaliação da implementação dessas propostas. Ressalto, ainda, a necessidade de se realizar as investigações nos diferentes espaços que integram o sistema escolar com os que nela atuam, privilegiando-se o cotidiano da realidade escolar. Desta forma, a teorização sobre o currículo poderá incidir na prática curricular, contribuindo para a superação do impasse teórico e para a revitalização da prática.

É nítida a crise de paradigmas pela qual passamos, fazendo pairar no ar muitas incertezas na busca de novos caminhos que dêem conta da realidade que se nos apresenta. Um questão central está suspensa: Como organizar o ensino da música considerando o amplo espectro de possibilidades que se apresenta no contexto do mundo do

trabalho, no mundo das relações sociais e no mundo das inserções simbólicas e que, sobretudo, contemple as diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo?.

Espero, portanto, que este trabalho possa servir para os educadores questionarem e repensarem o papel do currículo como componente fundamental do sistema educacional. Pensar um currículo, na perspectiva crítica e progressista, pressupõe integrar ao processo de ensino e de aprendizagem o cotidiano dos alunos, abrindo espaços para as subjetividades e para o contexto sócio cultural que faz parte da história de cada um

Ao concluir este trabalho, vislumbra-se, para mim, a certeza de que este momento é, também, um ponto de partida para se inventar um outro currículo, condizente com o nosso momento histórico. Importa considerar que esta certeza suporta-se no imprevisto, no inusitado, no incerto, na disponibilidade para o novo.

Há que se pensar em um currículo que contemple as diferenças nos diversos contextos sociais e culturais, para se vislumbrar caminhos que nos levem à igualdade e à solidariedade humana. Há que pensar em currículos de música onde as histórias dos sujeitos possam mostrar o seu verso e seu reverso ou seja, o que é (real) e o que poderia ser (ideal). Afinal, a possibilidade de realizar mudanças não é uma crença ingênua em utopias, mas uma capacidade humana.



BIBLIOGRAFIA

- ALDELMAN, C. y KEMP, A. E. Estudo de casos e investigación activa. In: Kemp, A. *Aproximaciones a la Investigación en Educación Musical*. Buenos Aires : Collegium Musicum, 1993, p. 111-138.
- APPLE, M. *Ideologia e currículo*. São Paulo : Brasiliense, 1982.
- _____. Repensando a Ideologia e Currículo. In : SILVA, T. T e MOREIRA, A. F. *Currículo, Cultura e Sociedade*, São Paulo : Cortez, 1995, p. 39-58.
- _____. Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas. In: COSTA, M. (Org) *Escola Básica na virada do século: Cultura, Política e Currículo*. São Paulo :Cortez, 1996, p. 25-45.
- ARANHA, M. L. A. e MARTINS, M. H. P. *Filosofando: introdução à Filosofia*. São Paulo : Moderna, 1986.
- AZEVEDO, J. C. e Silva. L. H. (Orgs) *Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.
- BÉHAGUE, G. Para uma educação musical realista na América Latina ou A contribuição etnomusicológica na formação realista do educador musical latino americano. In: *Anais do I Encontro Latino-Americano de Educação Musical / VI Encontro Anual da ABEM*, Salvador, 1998, p. 26-31.
- BELLOCHIO, C. R. *O Ensino de Música e os Interesses do Saber: reflexões iniciais*. III Encontro Regional Sul da ABEM. UDESC, Florianópolis, maio de 2000.
- BERBEL, N. A. N. (org.) *Metodologia da Problemática: fundamentos e aplicações*. Londrina : Ed. UEL, 1999.
- BOGDAN, R. E BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston : Allyn and Bacon, Inc., 1982.

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Artes – ensino de primeira à quarta série*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Artes – ensino de quinta a oitava série*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BORDAS, M. C. Contribuições da teoria à compreensão das relações de conteúdo-forma determinações sócio-políticas nos currículos escolares. In : *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 17(1); 5-17, jan/jun. 1992.
- BURIASCO, R. L. C. *Avaliação em matemática: um estudo das respostas de alunos e professores*. Marília, 1999. 233 p. Tese (Doutorado em Educação) – UNESP.
- CARVALHO, A. *Metodologia da entrevista: uma abordagem fenomenológica*. RJ : Agir, 1991.
- CONNELL, R. W. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: AZEVEDO, J. C. e Silva. L. H. (Orgs) *Reestruturação Curricular: teoria prática no cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.
- COSTA, M. (Org) Currículo e política cultural. In: *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. RJ : DP&A, 1998.
- _____. (Org.) *Escola Básica na virada do século: Cultura, Política e Currículo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- CORAZZA, S. M. Temas Culturais: um modo de luta curricular. In: *Seminário Municipal / Seminário Regional de Educação de Panambi*, 7/4, 1998, Panambi - RS. Apostila, 1998. 15 p.
- CORTELLA, M. S. *A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 1998.
- D'AMBRÓSIO, U. *Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática*. São Paulo : Summus; Campinas : Ed. da UNICAMP, 1986.



- DOLL Jr, W. E. *Currículo : uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- DELORS, J. *Educação : um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo : Cortez; Brasília, DF : MEC : UNESCO, 1999.
- DOMINGUES, J. L. *O Cotidiano da Escola de 1º Grau: O sonho e a realidade*. Goiânia : CEGRAF/UFG; São Paulo : EDUC – Ed. da PUCSP, 1988.
- FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo : Edições Loyola, 1993.
- FONTEERRADA, M. T. O. *Educação Musical, uma investigação em quatro movimentos: Prelúdio, Coral, Fuga e Final*. Dissertação de Mestrado. São Paulo : Pontifícia Universidade Católica, 1991.
- _____. *A linha e a rede*. In: Simpósio Paranaense de Educação Musical, 6, 1997, Londrina : Anais... Londrina : Ed. da UEL, 1997. p. 7-17.
- FRANKLIN, B. M. La História del Curriculum en Estados Unidos: Status y Agenda de Investigacion. In : *Revista de Educacion*. História del Curriculum – I, Madrid, 295, 1991.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro : Paz e Terra. 1979.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo : Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, V. *Música e Sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música* (Tese de doutorado). Rio de Janeiro : Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1992.
- FUCKS, R. *O Discurso do Silêncio*. Rio de Janeiro : Enelivros, 1991.
- GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (org) *Os professores e sua formação*. Lisboa : Dom Quixote, 1997. p. 51-76
- GIROUX, H. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Trad. Ângela M. Biaggio. Petrópolis, RJ : Vozes, 1986.



- GOMES, C. A. *A Educação em perspectiva sociológica*. São Paulo : EPU, 1994.
- GÓMEZ, A . P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org) *Os professores e sua formação*. Lisboa : Dom Quixote, 1997. p. 94-114.
- GOODSON, I. F. *Currículo: Teoria e História.*; trad. Atílio Brunetta, revisão da tradução Hamilton Francischetti. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.
- HABERMAS, J. *Conhecimento e Interesse*. Os Pensadores, textos escolhidos. São Paulo : Abril Cultural, 1983, p. 301-312.
- HAMILTON, D. Orígenes de los Términos Educativo, Clase y Curriculum. In : *Revista de Educación*. Historia del curriculum – I, Madrid, 295, 1991.
- HENTSCKE, L.; OLIVEIRA, A. A Educação Musical no Brasil. In: HENTSCKE, L.(org) *Educação Musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre : Ed. Universidade/ UFRGS, 2000. p. 47-64
- HERNADEZ, F; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho* . Porto alegre : Artes Médicas, 1998.
- KATER, C. Encontro com H. J. Koellreutter. Entrevista elaborada livremente por Carlos Kater, com base em depoimentos. In : *Cadernos de Estudo : Educação Musical* nº 6. (Belo Horizonte: Atravez, 1997), p. 131-144.
- KLEBER, M. "ABEM-SUL: Realizações e Propostas. Publicação on-line dos Anais do 3º Encontro Regional-Sul da ABEM, 2000, site: [Http://www.udesc.br/centros/ceart/hp/abemsul](http://www.udesc.br/centros/ceart/hp/abemsul)
- KOELLREUTTER, H. J. O Humano: o objetivo de estudos musicais na escola moderna. In : *Anais do 3º Simpósio Paranaense de Educação Musical*, Londrina, julho de 1994, p. 10-17.
- KUHN, T.S. *As estruturas das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1994.



- LAVILLE, C.; DIONNE, J.. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo : Cortez, 1994.
- MACDONALD, J. B. *Curriculum and Human Interests*. Curriculum Theorizing: the Reconceptualists. In : PINNAR, W. F. Beckerley: Mccutchan Publishing, 1975, p. 283-294.
- MARTINS, J. *Um enfoque fenomenológico do Currículo: educação como poiésis*. São Paulo : Cortez, 1992.
- MIGNONI, E. *A Trama Ideológica do Currículo: a visão do professor de matemática*. Dissertação de Mestrado. São Paulo : UNICAMP, 1994.
- MORAES, M. C. *O Paradigma Educacional Emergente*. Campinas: Papirus, 1997.
- MOREIRA, A. F. e SILVA, T.T. (orgs) *Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução*. In : *Currículo, Cultura e Sociedade*, São Paulo : Cortez, 1995, p. 7-37.
- MOREIRA, A. F. A crise da Teoria Curricular Crítica. In: COSTA, M. V. *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. RJ : DP&A, 1998, p. 11-36.
- _____. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas, SP : Papirus, 1997.
- MOREIRA, M. A. *Pesquisa em ensino: aspectos metodológicos e referenciais teóricos à luz do vê epistemológico de Gowin*. São Paulo : EPU, 1990.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1999.
- NELSON, C. ; TREUCHLER, P.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. (org.) *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 7-38.
- NÓVOA, A. (org) *Formação de professores e formação docente*. In: *Os professores e sua formação*. Lisboa : Dom Quixote, 1997.
- PIRES, C.M. C. *Currículos de matemática: da organização linear à idéia de rede*. São Paulo : FTD, 2000.



- POPKEWITZ, T. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: : NÓVOA, A. (org) *Os professores e sua formação*. Lisboa : Dom Quixote, 1997. p. 35-50.
- PUCCI, B.(Org) Teoria Crítica e Educação. In: *A Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural da escola de Frankfurt*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1994, p. 13-58.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo : uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SANTOMÉ, J.T *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo : Cortez, 1999.
- SANTOS, R. M. S. Crítica, Prazer e Criação no ensino-aprendizagem musical. In : *Anais do 4º Simpósio Paranaense de Educação Musical*, Londrina, 1995, p. 28-40.
- SAVIANI, N. *Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- SAVIANI, D. *A nova lei de educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP : Autores Associados, 1997.
- _____. *Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo*. São Paulo: Autores Associados, 1993.
- _____. *Ensino Público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1991.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org) *Os professores e sua formação*. Lisboa : Dom Quixote, 1997. p. 77-91.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 1996.



- _____. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico de interdisciplinar. In: Jantsch, A. P.; Binchetti, L. (orgs.) *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis, RJ ; Vozes, 1995.
- SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós- moderna. In: Moreira e Silva (Orgs) *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.
- _____. Pedagogia Crítica em tempos pós-modernos. In: *identidades Terminais*. Petrópolis, RJ :Vozes, 1996a, p. 137-159.
- _____. *Identidades Terminais* : as transformações na política da pedagogia e na pedagogia política. Petrópolis, RJ : Vozes, 1996b.
- _____. *Documentos de Identidade* : uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte : Autêntica, 1999.
- _____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte : Autêntica, 1999.
- SOUZA, J. Funções e objetivos da aula de música vistos e revistos através da literatura dos anos trinta. In : *Revista da ABEM*, nº1, maio/1992, p.12-21.
- _____. Contribuições teóricas e metodológicas da Sociologia para a pesquisa em Educação Musical. In : *Anais do 5º Encontro Anual da ABEM*, Londrina, 1996, p. 61-74.
- _____. Da formação do profissional em Música nos Cursos de Licenciaturas. In : *I Seminário sobre o Ensino Superior de Arte Design no Brasil, CEEARTES*. Salvador, Ba, 1997.
- _____. O conceito de cotidiano como perspectiva para a pesquisa e a ação em educação musical. In : *Anais do I Encontro Latino-Americano de Educação Musical / VI Encontro Anual da ABEM*, Salvador, 1998, p. 38-44.
- _____. A concepção musical de Villa-Lobos sobre a Educação Musical. In: *Brasiliense*, Vol. 3, Rio de Janeiro, p. 18-25, 1999.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez. 1996.



- TABA, H. *Elaboracion del Curriculum*. Buenos Aires : Ed. Trequel, 1974.
- TOURINHO, I. *Considerações Sobre a Avaliação de Método de Ensino de Música*. Anais do III Encontro da ABEM. Junho, 1994, p. 13-43.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo : Atlas, 1987.
- TYLER, R. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre – Rio de Janeiro : Globo, 1983.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. "Projeto Político Pedagógico do Curso de Música". Londrina, 1991.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. "Plano de Desenvolvimento Institucional/ Centro de Educação Comunicação e Artes". Londrina, 1996.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. "Relatório do Programa de Avaliação Curricular do Curso de Música". Londrina, 1996.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. "PROJETO DE ENSINO: Estudo sobre a Implantação e Evolução do Curso de Música e adequações necessárias para reformulação curricular". Londrina, 1997.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. "Projeto para implantação da Habilitação do Bacharelado em Instrumento". Londrina, 1998.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. "Propostas das IES da Região Sul para as Diretrizes Gerais dos Cursos de Graduação em Música". Londrina, 1998.
- YOUNG, M. An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge. In : *knowledge and Control: New directions for the Sociology of Education*. London : Collier-Macmillan Publishers, 1972. p.19-46



ANEXOS

ANEXO 1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

COORDENADORIA DE ASSUNTOS DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

Processo nº

FOLHA N.º

Fls:

Rubrica:

03



Formulário

nº 01

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES

CURSO DE MÚSICA

HABILITAÇÃO: LICENCIATURA

TURNO DE FUNCIONAMENTO

☐

MATUTINO

☒

VESPERTINO

☐

MATUTINO E VESPERTINO

☐

NOTURNO

COMISSÃO

COORDENADORA: CRISTINA DE SOUZA GROSSI

MEMBROS: FÁTIMA CARNEIRO DOS SANTOS LEVY

HÉLCIO MULLER

MAGALI DE OLIVEIRA KLEBER

OTHONIO BENVENUTO DA SILVA

REGINA MARCIA CONSTANTINO

ROSE ANA CARVALHO

LEANGE SEVERO ALVES

COORDENADOR(A) DO COLEGIADO DE CURSO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
COORDENADORIA DE ASSUNTOS DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

Processo nº

Fls:

Subscrição:

LEGISLAÇÃO BÁSICA

Formulário

nº 02

1. LEGISLAÇÃO REFERENTE À CRIAÇÃO, AUTORIZAÇÃO E RECONHECIMENTO DO CURSO



2. LEGISLAÇÃO REFERENTE AO CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO

RESOLUÇÃO CFE Nº 10 DE 10/OUTUBRO/1969

3. LEGISLAÇÃO QUE REGULA A PROFISSÃO QUE O CURSO HABILITA A EXERCER

PORTARIA MINISTERIAL 399 - 28/JUNHO/1989



HISTÓRICO / DIAGNÓSTICO DO CURSO

CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

1. A NÍVEL DE CURTA DURAÇÃO

A licenciatura curta em Educação Artística é desenvolvida na UEL até o 1º semestre de 1989. Até esta data, muitos alunos não têm continuidade nos estudos: poucos seguem para a Habilitação em Artes Plásticas (única opção existente até então). Formam-se profissionais absolutamente distanciados da arte e da prática educacional. Tal problema é corrigido através da resolução 1412/89 que dá por extinta a terminalidade à nível de curta duração.

2. A NÍVEL DAS HABILITAÇÕES

A extinção da terminalidade traz um aspecto inconveniente para aqueles alunos que desejam se habilitar em qualquer uma das modalidades artísticas, uma vez que só lhes restam a Habilitação em Artes Plásticas e, logo em seguida, a Habilitação em Música (a 1ª turma tem início no 2º semestre de 1990).

3. A NÍVEL DA HABILITAÇÃO EM MÚSICA, os professores da área constata- tam que:

3.1. A grande maioria dos alunos que ingressam no curso de Educação Artística, não têm conhecimento musical anterior.

3.2. Nos dois primeiros anos da Educação Artística, o conteúdo de música não é assimilado de forma satisfatória - fato comprovado através dos baixos resultados obtidos na prova de habilidade específica para o ingresso na Habilitação em Música. As características da polivalência, a quantidade de conteúdos dissemelhantes, para serem apreendidos em pouco tempo, e a especificidade da linguagem musical, são fatores que resultam nesta dificuldade de assimilação do conteúdo musical.

3.3. O aluno, após cursar os dois primeiros anos da Edu. Artís., não está preparado para atuar com música nas escolas de I grau.

3.4. Existe uma grande quantidade de disciplinas, todas relevantes, mas por estarem concentradas em dois anos da habilitação em música, dificultam a assimilação de conteúdos específicos.



AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO EM VIGOR

Formulário
nº 04

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - HABILITAÇÃO EM MÚSICA
CONSTATAÇÕES E SUGESTÕES

1. A prática perceptiva musical antecede e não pode estar desvinculada do conhecimento teórico da linguagem musical. Por isso, sugerimos a junção das disciplinas de Introdução à Música (teóricas) com as de Percepção Musical (práticas).
2. Os conteúdos das disciplinas de Harmonia e Contraponto são apreendidos dentro do contexto do repertório e da análise musical. Sugerimos a junção das disciplinas de Harmonia e Contraponto com as de Análise Musical.
3. A música do século XX é uma consequência das transformações ocorridas nos séculos anteriores, e os alunos têm pouco ou nenhum conhecimento da música deste século. Sugerimos que todas as disciplinas cursadas antes daquela que aborda tal tema (Oficina I) tratem das novas tendências da música deste século, na forma de informações teóricas e/ou na prática de ouvir mais obras e/ou na forma de inclusão de repertório para apreciação e análise.
4. De um modo geral, as características da música brasileira são pouco trabalhadas nas disciplinas. Sugerimos que seja dada atenção aos fatores intrínsecos da música brasileira, especialmente, aos ritmos, nas disciplinas de Prática Instrumental, Percepção Musical e Prática Coral.
5. É importante dar ao aluno noções básicas de composição musical. Sugerimos que seja criada a disciplina de Arranjo Musical ao invés das disciplinas de Noções de Instrumentação, uma vez que o termo 'arranjo' é utilizado para tratar tanto de conteúdos de instrumentação, de composição, quanto de conteúdos específicos de arranjo musical.
6. É pouca a carga horária dada para tratar de temas específicos de Educação Musical. Sugerimos uma disciplina de Sistemas e Processos em Educação Musical no lugar de Oficina II, com maior carga horária, para que o aluno possa adquirir um conhecimento mais consistente à nível de fundamentação teórica e prática das diferentes abordagens



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
COORDENADORIA DE ASSUNTOS DE ENSINO DE APRENDIZADO

Processo nº
Rubrica:

Fis:

AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO EM USO

(Continuação)

Fornuário
nº 01

em uso, dos processos criativos em música, e que ele desenvolva uma análise crítica para atuar na realidade das escolas brasileiras.

4. Falta uma disciplina que introduza o aluno na pesquisa em música. Sugerimos uma disciplina de Introdução à Pesquisa em Música, no último ano do Curso que estamos propondo.





CARACTERIZAÇÃO DA FILOSOFIA SUBJACENTE À PROPOSTA

Formulário

nº 65

De acordo com os argumentos que são apresentados nos Formulários 3 e 6, os professores da área de música propõem a necessária e urgente transformação do curso de Educação Artística - Habilitação em Música, na Licenciatura Plena em Música, sem polivalência.

Historicamente, a música sempre desempenhou um importante papel no processo dinâmico da cultura dos povos, associada às várias funções do homem na sociedade. A chave para compreender a música está em como cada indivíduo e sua respectiva sociedade organizam, dão forma e estruturam os sons. Por ser uma linguagem conotativa, tal compreensão passa de uma geração para outra, em consequência de uma aprendizagem - formal ou informal. É através de experiências musicais que os processos mentais são construídos para que cada indivíduo, cada grupo social melhor apreenda e compartilhe as experiências culturais de seus criadores.

A educação musical, aqui caracterizada na Licenciatura em Música, constitui-se numa das alternativas que configuram uma aprendizagem formal da música. A partir da compreensão das organizações sonoras geradas pela comunidade no qual está inserido, o homem pode crescer dentro da própria comunidade. A música é um importante veículo de conhecimento, uma arte significativa, dotada de linguagem e expressão próprias. A educação estabelece critérios e parâmetros na relação do sentir e entender o universo sonoro integrando-o ao mundo do próprio ser.

A formação global do músico acontece na própria inter-relação entre as diversas especificidades do universo da música. A história da música, por exemplo, é um forte referencial da história da vida cultural, da memória dinâmica do homem, uma vez que estuda e analisa os aspectos social, cultural e estético envolvidos na produção musical de cada período da história; ao mesmo tempo, esta disciplina acrescenta e fundamenta o aprendizado de outras disciplinas. O estudo dos sistemas e processos em educação musical (disciplina proposta para o 3º ano da Licenciatura) envolve noções de filosofia, de sociologia e de psicologia, entre outras, porém, voltadas ao processo de ensino-aprendizagem da música. O estudo da técnica vocal implica no conhecimento de noções de anatomia e fisiologia humanas. O estudo da acústica musical implica no conhecimento de noções da física do som. Ultrapassar os conteúdos propostos para a Licenciatura, acrescentando conteúdos não específicos da área, é correr riscos de, novamente, voltar à polivalência.



JUSTIFICATIVA

Formulário
nº 06

A implantação dos currículos para o sistema seriado é uma diretriz da Instituição, aprovada por seus Conselhos Superiores.

Até o ano de 1973 existiam licenciaturas plenas, específicas, em Teatro, Desenho e Artes Plásticas, Dança e Música. Com a criação do curso de Educação Artística, as quatro áreas foram amalgamadas resultando na polivalência, o que trouxe enorme prejuízo para o ensino das artes, especialmente, da música.

A música se diferencia das outras áreas artísticas de vido à especificidade da sua linguagem. Sua aprendizagem demanda um desenvolvimento perceptivo e cognitivo que é contínuo, cumulativo, sistemático - uma aprendizagem equivalente à sequência didática no 1º e 2º graus. A polivalência é comprovadamente inoperante, uma vez que não prepara o aluno para trabalhar música nas escolas. É inoperante porque acabou com o mercado de trabalho do músico nas escolas (pesquisas apresentadas no Simpósio Nacional sobre a Problemática da Pesquisa e do Ensino Musical no Brasil, João Pessoa, 1987, comprovam estes fatos).

O que a área de música desta Universidade pretende é restabelecer a normalidade, ou seja, restabelecer o lugar da música no 3º grau para conferir qualidade, capacitação de professores para atuarem no ensino da música nas escolas de 1º e 2º graus, nos conservatórios de música, no magistério musical, nas orquestras e coros - isso só será possível através da Licenciatura e, futuramente, os Bacharelados específicos, onde o aluno estuda música desde o primeiro ano da graduação.

Londrina e região conta com um considerável movimento de estudantes de música (aproximadamente 1.000 alunos de conservatórios), a orquestra e coro da UEL, outros coros da cidade e região, o Festival de Música de Londrina (uma média de 700 alunos participantes neste ano de 1991). O curso atualmente implantado não está absorvendo este contingente de pessoas que continuam a procurar outros centros para dar sequência ao estudo da música. Alguém que já tenha optado pela música antes de ingressar na graduação, não aceita ficar dois anos estudando artes plásticas, teatro e dança. Continuamos a perder pessoas com grande potencialidade musical. A criação da Licenciatura Plena é o primeiro passo importante para absorver este contingente de pessoas, faltando ainda, Bacharelados específicos que vamos propor brevemente (ver formulário nº16).

Atualmente, constatamos uma baixa procura pelo curso de Educação Artística com Habilitação em Música. Londrina e região não conta com um curso superior específico de música; no Paraná, só Curitiba conta com tal privilégio.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
COORDENADORIA DE ASSUNTOS DE ENSINO DE GRADUANDO

Processo nº _____ Fls: _____
Subscrição: _____

JUSTIFICATIVA (Continuação)

Formulário
nº 25

É viável a transformação da Habilitação em Licenciatura Plena em Música, uma vez que o curso em andamento oferece uma razoável quantidade de disciplinas que serão absorvidas nos quatro anos mínimos para a Licenciatura (Ver anexo 1). Quanto aos recursos humanos, o projeto já aprovado da Habilitação garante a viabilidade da Licenciatura (Em anexo, a proposta aprovada para a implantação da Habilitação em Música). Quanto aos recursos físicos, é necessária uma revisão sobre os espaços que atualmente contamos (Ver Formulário nº15 - Recursos Físicos).





OBJETIVOS DO CURSO

Formulário
nº 87

Em relação ao curso de Educação Artística, a Licenciatura Plena em Música tem a uma especialização. Considerando a Licenciatura em Música com os Bacharelados desta área, a formação é generalista pois, a primeira, trabalha algumas especialidades visando a formação do professor de música. As disciplinas da Licenciatura visam uma formação generalista. Alguns exemplos: Regência para dar condições ao professor dirigir grupos corais e/ou instrumentais ; Técnica Vocal para dar condições ao futuro professor trabalhar com a voz; Prática Instrumental (Piano, Violão, Flauta Doce) para dar condições ao futuro professor se expressar através de um instrumento que não a voz; ver também formulário nº5.

O objetivo geral do curso proposto é formar músicos competentes em nível superior, presumindo que o aluno tenha algum conhecimento anterior ou um latente potencial musical para ingressar no curso - o que será devidamente avaliado através de teste de aptidão específico (ver anexo 2) e exame vestibular.

O Licenciado em Música terá condições e direito para exercer o magistério nas escolas públicas e particulares (Portaria Ministerial 399). A única disciplina de arte que vem sendo ministrada nas escolas públicas do Paraná, é a de Educação Artística, de caráter polivalente. Algumas escolas particulares, conscientes da ineficácia da polivalência, oferecem também aulas específicas de música. É intenção dos professores de música do departamento de Arte desta Universidade, lutar para reverter este quadro no Paraná junto à Secretaria de Educação, para a necessidade e a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas públicas.

O curso de Licenciatura em Música pretende trabalhar todos os conteúdos necessários de música (formação global) para que o futuro profissional tenha uma visão da amplitude da linguagem musical, sua estrutura geral, e sua aplicabilidade nos processos educacionais. A atuação deste profissional não se restringe apenas às escolas de 1º e 2º graus, pode se estender aos conservatórios de música, às escolas livres de música, orquestras, corais, rádio, agências de publicidade, grupos de música de câmara, etc..

Os estágios servirão para fundamentar, através da prática, os conteúdos desenvolvidos no curso (formação pedagógica).

O objetivo da educação musical, além dos mencionados, é proporcionar ao aluno uma compreensão da gramática musical; desenvolver os diferentes talentos para tê-los de modo igual e inter-relacionados. Alguns desses talentos são: memória, percepção auditiva, musicalidade, leitura, conhecimentos teóricos e técnicos, criatividade, expressão. A educação musical deve estar fundamentada nos valores e na natureza da música e, por extensão, nos valores e na natureza do homem.



PERFIL DO PROFISSIONAL QUE O CURSO PRETENDE FORMAR

Formulário

nº 03

Partindo do pressuposto de que a Universidade visa a universalização do saber, pretendemos que o futuro profissional em música tenha, justamente, uma compreensão holística do mundo e para tal, este 'saber' universal é fundamental.

Pretendemos um profissional que conheça e utilize a música tanto no contexto específico (características intrínsecas à própria música), quanto no contexto extra-musical (desenvolver diferentes áreas da aprendizagem, referentes aos domínios cognitivo , psico-motor e psicológico).

Um profissional que entenda a música como uma atividade fundamental para o desenvolvimento do ser humano. Pesquisas recentes sobre as funções dos hemisférios cerebrais, mostram que o pensamento, assim como a conceitualização, é inicialmente e essencialmente não verbal.

Um profissional que entenda a música como uma linguagem viva e orgânica, presente no dia a dia de todas as sociedades e culturas humanas. Este profissional precisa conhecer a diversidade das formas de expressão sonora para compreendê-las sem preconceitos.

Pretendemos profissionais com formação especialista dentro de uma visão generalista (ver formulário nº5). Outras possibilidades de inter-relação entre a música e outras áreas de conhecimento, poderão ocorrer por iniciativa do próprio aluno (matriculando-se em disciplinas especiais oferecidas por outros cursos)e/ou por iniciativa do professor de música (promovendo cursos de extensão e/ou propondo projetos de pesquisa).



PRINCÍPIOS NORTEADORES DO PROJ. PEDAGÓGICO DO CURSO

Formulário

nº. 89

Em termos de projeto pedagógico, a Licenciatura em Música tem por objetivos:

1. Desenvolver a mente, o sentido da independência e da autonomia do indivíduo.
2. Comprometimento com uma abordagem crítico-reflexiva dos conteúdos musicais, onde estes guardam estreita relação com a sociedade, com os fenômenos sociais; impõe o revigoramento das dimensões sensível-estética, poética, artística no processo pedagógico, uma vez que estão presentes, de forma integrada, no processo de desenvolvimento do ser humano.
3. Desenvolver a consciência crítica das teorias envolvidas na educação musical, através da prática pedagógica.
4. Selecionar e desenvolver conteúdos de caráter pedagógicos, considerando os fatos sócio-culturais envolvidos - diferentes fontes geradoras do processo de construção do conhecimento musical. Um plano de ensino musical para uma população urbana é diferente de uma plano para uma população rural; mesmo dentro de uma população urbana, os planos e/ou os conteúdos se alteram, de acordo com as classes sociais a serem trabalhadas; as formas de trabalhar com crianças de 'morro' (com grande potencial rítmico) são diferentes do trabalho com crianças que moram, por exemplo, em apartamentos.
5. Aprofundar, ampliar as experiências, os processos perceptivos e os conceitos musicais.
6. Conhecer e utilizar os processos criativos. O contato do indivíduo com a música será mais valioso se lhe for dada a oportunidade de explorar os elementos sonoros, as formas de organização sonora - o indivíduo deve ser levado a manipular, desenvolver e entender os próprios mecanismos geradores do seu conhecimento.
7. Formar indivíduos mais abertos, em termos estéticos e/ou musicais, a qualquer tipo de música - o que amplia a experiência e o conhecimento musical.
8. Estimular a pesquisa em música, especialmente, na área da educação musical, para que se produzam futuros pesquisadores, futuros trabalhos originais e/ou inovadores de informação.



REDETERMINAÇÃO DE MATERIAS DO CURRÍCULO MÍNIMO

Formulário nº 10 A

MATÉRIA	DISCIPLINA(S)	CARGA HORÁRIA
ESTÉTICA	-Percepção Musical I	136hs.
	-Percepção Musical II	136hs.
	-Introdução à Música	102hs.
	-Harmonia, Contraponto e Análise I	102hs.
	-Harmonia, Contraponto e Análise II	102hs.
	-Oficina de Música	102hs.
	-Laboratório de Música Eletroacústica	68hs.
	-Arranjo Musical	68hs.
HISTÓRIA DAS ARTES	-História da Música I	68hs.
	-História da Música II	68hs.
INICIAÇÃO MUSICAL	-Sistemas e Processos em Educação Musical	68hs.
TÉCNICA VOCAL	-Técnica Vocal I	34hs.
	-Técnica Vocal II	34hs.
	-Prática Coral I	68hs.
	-Prática Coral II	68hs.
REGÊNCIA DE BANDA, CORO E ORQUESTRA	-Prática Instrumental I (Piano, Violão, Flauta Doce)	136hs.
	-Prática Instrumental II (Piano, Violão, Flauta Doce)	136hs.
	-Prática Instrumental III (Piano, Violão, Flauta Doce)	136hs.
	-Prática Instrumental IV (Piano, Violão, Flauta Doce)	136hs.
	-Regência e Prática de Conjunto I	102hs.
	-Regência e Prática de Conjunto II	102hs.
MATÉRIAS PEDAGÓGICAS	-Psicologia da Educação	68hs.
	-Didática Geral 'A'	68hs.

RECORDEMENTOS(S) DE MATÉRIAS DO CURRÍCULO MÍNIMO
Continuação

Formulário
nº 10 A

DISCIPLINA	DISCIPLINA(S)	CARGA HORÁRIA
	-Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	68hs.
	-Metodologia e Prática do Ensino da Música no I Grau: Estágio Supervisionado	68hs.
	-Metodologia e Prática do Ensino da Música no II Grau: Estágio Supervisionado	68hs.
<u>OBS.:</u> Na disciplina Prática Instrumental I, o aluno fará, obrigatoriamente, opção por dois instrumentos, sendo destinadas 68 horas para cada um - total de 136 horas por ano. A referida opção permanecerá até o final do curso.		

CATEGORIZACAO DE DISCIPLINAS DO CURRÍCULO PLENO

Formulário
nº 10 B,C,D

DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OBRIGATORIAS

CARGA HORARIA

- Folclore Brasileiro
- Música Aplicada
- Introdução à Pesquisa em Música

68hs.

68hs.

68hs.

PRÁTICAS EDUCATIVAS

CARGA HORARIA

- Estudo de Problemas Brasileiros
- Práticas Desportivas

34hs.

68hs.

ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES

CARGA HORARIA

- Monitoria Acadêmica
- Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão
- Disciplinas Especiais

TOTAL

108hs.

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100. 101. 102. 103. 104. 105. 106. 107. 108. 109. 110. 111. 112. 113. 114. 115. 116. 117. 118. 119. 120. 121. 122. 123. 124. 125. 126. 127. 128. 129. 130. 131. 132. 133. 134. 135. 136. 137. 138. 139. 140. 141. 142. 143. 144. 145. 146. 147. 148. 149. 150. 151. 152. 153. 154. 155. 156. 157. 158. 159. 160. 161. 162. 163. 164. 165. 166. 167. 168. 169. 170. 171. 172. 173. 174. 175. 176. 177. 178. 179. 180. 181. 182. 183. 184. 185. 186. 187. 188. 189. 190. 191. 192. 193. 194. 195. 196. 197. 198. 199. 200. 201. 202. 203. 204. 205. 206. 207. 208. 209. 210. 211. 212. 213. 214. 215. 216. 217. 218. 219. 220. 221. 222. 223. 224. 225. 226. 227. 228. 229. 230. 231. 232. 233. 234. 235. 236. 237. 238. 239. 240. 241. 242. 243. 244. 245. 246. 247. 248. 249. 250. 251. 252. 253. 254. 255. 256. 257. 258. 259. 260. 261. 262. 263. 264. 265. 266. 267. 268. 269. 270. 271. 272. 273. 274. 275. 276. 277. 278. 279. 280. 281. 282. 283. 284. 285. 286. 287. 288. 289. 290. 291. 292. 293. 294. 295. 296. 297. 298. 299. 300. 301. 302. 303. 304. 305. 306. 307. 308. 309. 310. 311. 312. 313. 314. 315. 316. 317. 318. 319. 320. 321. 322. 323. 324. 325. 326. 327. 328. 329. 330. 331. 332. 333. 334. 335. 336. 337. 338. 339. 340. 341. 342. 343. 344. 345. 346. 347. 348. 349. 350. 351. 352. 353. 354. 355. 356. 357. 358. 359. 360. 361. 362. 363. 364. 365. 366. 367. 368. 369. 370. 371. 372. 373. 374. 375. 376. 377. 378. 379. 380. 381. 382. 383. 384. 385. 386. 387. 388. 389. 390. 391. 392. 393. 394. 395. 396. 397. 398. 399. 400. 401. 402. 403. 404. 405. 406. 407. 408. 409. 410. 411. 412. 413. 414. 415. 416. 417. 418. 419. 420. 421. 422. 423. 424. 425. 426. 427. 428. 429. 430. 431. 432. 433. 434. 435. 436. 437. 438. 439. 440. 441. 442. 443. 444. 445. 446. 447. 448. 449. 450. 451. 452. 453. 454. 455. 456. 457. 458. 459. 460. 461. 462. 463. 464. 465. 466. 467. 468. 469. 470. 471. 472. 473. 474. 475. 476. 477. 478. 479. 480. 481. 482. 483. 484. 485. 486. 487. 488. 489. 490. 491. 492. 493. 494. 495. 496. 497. 498. 499. 500. 501. 502. 503. 504. 505. 506. 507. 508. 509. 510. 511. 512. 513. 514. 515. 516. 517. 518. 519. 520. 521. 522. 523. 524. 525. 526. 527. 528. 529. 530. 531. 532. 533. 534. 535. 536. 537. 538. 539. 540. 541. 542. 543. 544. 545. 546. 547. 548. 549. 550. 551. 552. 553. 554. 555. 556. 557. 558. 559. 560. 561. 562. 563. 564. 565. 566. 567. 568. 569. 570. 571. 572. 573. 574. 575. 576. 577. 578. 579. 580. 581. 582. 583. 584. 585. 586. 587. 588. 589. 590. 591. 592. 593. 594. 595. 596. 597. 598. 599. 600. 601. 602. 603. 604. 605. 606. 607. 608. 609. 610. 611. 612. 613. 614. 615. 616. 617. 618. 619. 620. 621. 622. 623. 624. 625. 626. 627. 628. 629. 630. 631. 632. 633. 634. 635. 636. 637. 638. 639. 640. 641. 642. 643. 644. 645. 646. 647. 648. 649. 650. 651. 652. 653. 654. 655. 656. 657. 658. 659. 660. 661. 662. 663. 664. 665. 666. 667. 668. 669. 670. 671. 672. 673. 674. 675. 676. 677. 678. 679. 680. 681. 682. 683. 684. 685. 686. 687. 688. 689. 690. 691. 692. 693. 694. 695. 696. 697. 698. 699. 700. 701. 702. 703. 704. 705. 706. 707. 708. 709. 710. 711. 712. 713. 714. 715. 716. 717. 718. 719. 720. 721. 722. 723. 724. 725. 726. 727. 728. 729. 730. 731. 732. 733. 734. 735. 736. 737. 738. 739. 740. 741. 742. 743. 744. 745. 746. 747. 748. 749. 750. 751. 752. 753. 754. 755. 756. 757. 758. 759. 760. 761. 762. 763. 764. 765. 766. 767. 768. 769. 770. 771. 772. 773. 774. 775. 776. 777. 778. 779. 780. 781. 782. 783. 784. 785. 786. 787. 788. 789. 790. 791. 792. 793. 794. 795. 796. 797. 798. 799. 800. 801. 802. 803. 804. 805. 806. 807. 808. 809. 810. 811. 812. 813. 814. 815. 816. 817. 818. 819. 820. 821. 822. 823. 824. 825. 826. 827. 828. 829. 830. 831. 832. 833. 834. 835. 836. 837. 838. 839. 840. 84

A close-up photograph of a voltmeter scale. The scale is marked with numbers 6.0, 6.2, 6.4, 6.6, 6.8, and 7.0. The needle is pointing exactly at the 6.0 mark. The word 'VOLTS' is printed vertically on the right side of the scale.

DESEMPENHO ACADÊMICO DAS DISCIPLINAS DO CURRÍCULO 1º ANO

| CURS. | DISC. | CÓDIGO DA DISC. | NOME DA DISCIPLINA | NOTAS | | PROVA | | TOTAL | | MÉDIA |
|-------|-------|-----------------|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | | | PROVA | PROVA | PROVA | PROVA | PROVA | PROVA | |
| 4ª | SOC. | | -E.P.B. | | | 02 | | 02 | | 34 |
| | ARTE | | -ARRANJO MUSICAL | X | | 01 | 01 | 02 | | 68 |
| | " | | -HARMONIA, CONTRAPONTO E ANÁLISE II | X | | 01 | 02 | 03 | | 102 |
| | " | | -PRÁTICA INSTRUMENTAL IV (Piano, Violão. Flauta Doce) | | X | | 04 | 04 | | 136 |
| | " | | -INTRODUÇÃO À PESQUISA EM MÚSICA | X | | 02 | | 02 | | 68 |
| | " | | -REGÊNCIA E PRÁTICA DE CONJUNTO II | X | | 01 | 02 | 03 | | 102 |
| | " | | -METODOLOGIA E PRÁTICA DO ENSINO DA MÚSICA NO I GRAU: ESTÁGIO SUPERVISIONADO | X | | 02 | 02 | 04 | | 68 |
| | " | | -METODOLOGIA E PRÁTICA DO ENSINO DA MÚSICA NO II GRAU: ESTÁGIO SUPERVISIONADO | X | | 02 | 02 | 04 | | 68 |
| | | | VER OBSERVAÇÃO FORMULÁRIO Nº10 A. | | | | | | | |



PROPOSTA DE HORÁRIO

FORMULÁRIO Nº 12T

CURSO: LICENCIATURA EM MÚSICA

| | | 1a | 2a | 3a | 4a | 5a |
|---------|---|---------------|-------------|--------------|--------------|------------------|
| SEGUNDA | T | 14:00 - 14:50 | P.I.I | P.I.I | Prá.In.II | Es.F.E.F.M. |
| | A | 14:50 - 15:40 | (ViolII) | (PiaI) | (Fla.Do.II) | " |
| | R | 15:55 - 16:45 | P.I.I | P.I.I | His.da Mú.II | Har.Con.An.I |
| | D | 16:45 - 17:35 | (PiaI) | (ViolII) | " | " |
| | F | 17:35 - 18:25 | | | " | |
| TERÇA | T | 14:00 - 14:50 | His.da Mú.I | Per.Mus.II | Mús. Apli. | PI.IV |
| | A | 14:50 - 15:40 | " | " | " | (PiaIV) |
| | R | 15:55 - 16:45 | Per.Mus. I | Folc.Bras. | Re.Prá.Cj. I | PI.IV |
| | D | 16:45 - 17:35 | (turma 2) | " | " | (VioIV) |
| | F | 17:35 - 18:25 | | | " | |
| QUARTA | T | 14:00 - 14:50 | Prá.Ins. I | Did.Geral | PI.III | PI. Int.Pes.Mús. |
| | A | 14:50 - 15:40 | (Fla.Do. I) | " | (PiIII) | (ViIII) |
| | R | 15:55 - 16:45 | Int. à Mús. | Téc.Vocal I | PI.III | PI.III |
| | D | 16:45 - 17:35 | " | Prát.Ins.II | (ViIII) | (PiIII) |
| | F | 17:35 - 18:25 | " | (Fla.Do.II) | | " |
| QUINTA | T | 14:00 - 14:50 | Téc.Vocal I | | Prá.Ins.III | Arra.Musi. |
| | A | 14:50 - 15:40 | Prá.Cor. I | Prá.Coral II | (Fla.Do.III) | " |
| | R | 15:55 - 16:45 | " | " | Sis.Pro.E.M. | Reg.Prá.CII |
| | D | 16:45 - 17:35 | Prá.Ins. I | Perc.Musi.II | " | " |
| | F | 17:35 - 18:25 | (Fla.Do. I) | " | | " |
| SEXTA | T | 14:00 - 14:50 | Perc.Mus.I | PI.II | PI.II | Ofi.de Mús. |
| | A | 14:50 - 15:40 | (turma 1) | (PiII) | (ViII) | " |
| | R | 15:55 - 16:45 | Psic. Educ. | PI.II | PI.II | " |
| | D | 16:45 - 17:35 | " | (ViIII) | (PiII) | Prá.Ins.II |
| | F | 17:35 - 18:25 | | | (Fla.Do.III) | |
| SÁBADO | T | 14:00 - 14:50 | | | | |
| | A | 14:50 - 15:40 | | | | |
| | R | 15:55 - 16:45 | | | | |
| | D | 16:45 - 17:35 | | | | |
| | F | 17:35 - 18:25 | | | | |

OBS: Haverá duas turmas para cada instrumento oferecido na Prática Instrumental I, II, III e IV, e duas aulas para Percepção Musical I (Ver justificativa no Anexo 3).



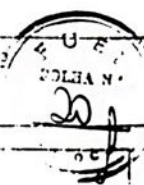
Fis:

NO 12M

CURSO LICENCIATURA EM MÚSICA

| SÉRIES | | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | 5ª |
|---------|---|---------------|------------|--------------|----|----|
| SEGUNDA | M | 07:30 - 08:20 | | | | |
| | A | 08:20 - 09:10 | | | | |
| | N | 09:10 - 10:00 | | | | |
| | H | 10:15 - 11:05 | | | | |
| | A | 11:05 - 11:55 | | | | |
| TERÇA | M | 07:30 - 08:20 | | | | |
| | A | 08:20 - 09:10 | | | | |
| | N | 09:10 - 10:00 | | | | |
| | H | 10:15 - 11:05 | | | | |
| | A | 11:05 - 11:55 | | | | |
| QUARTA | M | 07:30 - 08:20 | | | | |
| | A | 08:20 - 09:10 | | | | |
| | N | 09:10 - 10:00 | | | | |
| | H | 10:15 - 11:05 | | | | |
| | A | 11:05 - 11:55 | | | | |
| QUINTA | M | 07:30 - 08:20 | | | | |
| | A | 08:20 - 09:10 | | | | |
| | N | 09:10 - 10:00 | | | | |
| | H | 10:15 - 11:05 | | | | |
| | A | 11:05 - 11:55 | | | | |
| SEXTA | M | 07:30 - 08:20 | | | | |
| | A | 08:20 - 09:10 | | | | |
| | N | 09:10 - 10:00 | | | | |
| | H | 10:15 - 11:05 | | | | |
| | A | 11:05 - 11:55 | | | | |
| SÁBADO | M | 07:30 - 08:20 | | | | |
| | A | 08:20 - 09:10 | Per.Mus.I | La.Mú.Eletr. | | |
| | N | 09:10 - 10:00 | (turma 2) | " | | |
| | H | 10:15 - 11:05 | Per.Mus.I | | | |
| | A | 11:05 - 11:55 | (turma 1) | | | |

Obs: No sábado, as disciplinas serão oferecidas no período da manhã.



Folha nº 13

INTRODUÇÃO À MÚSICA

ARTE

| DISCIPLINA | EX | PARTE |
|------------|----|---------|
| | | SUBTEMA |

| CÓDIGO DA DISCIPLINA | | |
|----------------------|-------|------|
| TEOR. | PRÁT. | LAB. |
| 01 | 02 | 102 |

| CÓDIGO DA DISCIPLINA |
|----------------------|
| 000 00 000 |

EMENTA:

RITMO E SOM: CONCEITOS E PROPRIEDADES. FUNDAMENTOS DE GRAFISMO MUSICAL. PESQUISA, DISCRIMINAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DE SONS. INTRODUÇÃO À PRÁTICA DE IMPROVISACÃO E CRIAÇÃO SONORO-MUSICAL. APRECIACÃO, ANÁLISE E EXECUÇÃO DE MELODIAS FOLCLÓRICAS, POPULARES E ERUDITAS. PRÁTICA DE LEITURA E SOLFEJO RÍTMICOS, MELÓDICOS, COM ELEMENTOS DE TIMBRE E INTENSIDADE.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA Introduzir, de modo prático e teórico, noções básicas da linguagem musical. Estabelecer referenciais perceptivos que facilitem a compreensão da organização musical, utilizando repertório variado de melodias populares, folclóricas e eruditas (nível simples de organização). Estimular a prática de ouvir músicas, utilizando repertório diversificado, assim como promover a atividade de improvisação e criação sobre os elementos estudados.

Aprovado em 22/08/91 *João F. Alves*



Formulário
nº 13

EMENTA DA DISCIPLINA

EMENTA DA DISCIPLINA: PERCEPÇÃO MUSICAL I

EMENTA DA DISCIPLINA: PERCEPÇÃO MUSICAL I

| | | |
|------------|---|-------|
| DISCIPLINA | X | GRUPO |
| | | GRUPO |

| CARGA HORÁRIA | | |
|---------------|-------|------|
| TEOR. | PRÁT. | TOT. |
| 01 | 03 | 04 |

| CODIGO DA DISCIPLINA |
|----------------------|
| (USO DA GEL) |
| - |

TEMAS:

PERCEPÇÃO A NÍVEL DE ALTURA, DURAÇÃO TIMBRE E INTENSIDADE DOS SONS.
MEMÓRIA AUDITIVA E CONSCIÊNCIA DAS ORGANIZAÇÕES MUSICAIS: TEMPO, AL-
TURA, MELODIA.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA:

1. Desenvolver a percepção e a compreensão musical no que se refere ao sentido temporal, às divisões proporcionais, à consciência métrica, a memória e o sentido espacial dos sons.
2. Desenvolver a audição interna (mental) e a consciência das formas de organização musical à níveis de altura, intensidade, timbre e duração.
3. Através de atividades práticas e teóricas, desenvolver conceitos musicais: compassos simples, divisão proporcional, acento métrico, síncope e contratempo, quiáteras, escalas modal, tonal e outras, intervalos, sinais de articulação dinâmica e andamento.
4. Desenvolver, progressivamente, a escrita e a leitura musical.
5. Desenvolver a prática da análise, em cada conteúdo trabalhado, como suporte indispensável para a discriminação perceptiva.
6. Desenvolver atividades de improvisação e criação sonoro-musicais.

APROVADO EM

Aprovado em 22/08/91 *[Assinatura]*



PROVA N.º 12

DESENVOLVIMENTO DE PERCEPÇÃO MUSICAL I

ARTES

| NOME | X | P. 1 | N.º DE FOLHAS | | | N.º DE FOLHAS |
|------|---|------|---------------|----|-----|---------------|
| | | | 01 | 03 | 196 | |
| | | | | | | |

EMENTA:

DESENVOLVIMENTO DE PERCEPÇÃO MUSICAL I EM NÍVEL CRESCENTE DE COMPLEXIDADE.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA Desenvolver os objetivos de Percepção Musical I em nível crescente de complexidade. Prática perceptiva de estruturas e padrões melódicos e harmônicos. Prática perceptiva de elementos conceituais da música do século XX. Dar seqüência ao desenvolvimento de conceitos musicais: sinais de abreviatura, ornamentos, modulação, tonicização, acordes, tons vizinhos, compassos composto, misto e alterado, série harmônica.

PROVA DO COLÉGIO

Aprovado em 22/04/91 *[Assinatura]*



EMENTA DA DISCIPLINA

Formulário
de 13

DISCIPLINA: TÉCNICA VOCAL I

ÁREA: ARTE

| CARGA HORÁRIA | | CARGA HORÁRIA | |
|---------------|---------|---------------|---------|
| TEÓRICA | PRÁTICA | TEÓRICA | PRÁTICA |
| | | | |
| | | 01 | 34 |

NOÇÕES DE ANATOMIA E FISIOLOGIA DO ÓRGÃO VOCAL. VOZ - ATRIBUTOS E POSSIBILIDADES. EXERCÍCIOS DE RELAXAMENTO, RESPIRAÇÃO, APOIO DIAFRAGMÁTICO E IMPOSTAÇÃO DA VOZ.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA Compreender a fisiologia do órgão vocal. Conhecer as possibilidades do órgão vocal. Vocalizar com respiração apropriada e apoio diafragmático.

Aprovado em 22/08/91 *[Assinatura]*



Formulário
de 13

DISCIPLINA: TÉCNICA VOCAL II

ÁREA: ARTE

| NOME | X | SÉRIE | MATRÍCULA | | | CÓDIGO DA DISCIPLINA
(VOCAL (GE)) |
|------|---|-----------|-----------|-----|-----|--------------------------------------|
| | | | TELE. | AN. | GR. | |
| | | OUT. 1991 | — | 01 | 64 | |

CONTEÚDO:
A UTILIZAÇÃO DA VOZ NA EDUCAÇÃO MUSICAL. CLASSIFICAÇÃO DE VOZES.
GÊNEROS VOCAIS. EXERCÍCIOS DE TÉCNICA VOCAL. PRÁTICA DE CANTO SO-
LO.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA: Conhecer a importância do uso da voz na educação musical. Compreender o processo de classificação de vozes. Cantar com respiração correta, apoio diafragmático e impostação da voz. Prática de execução de repertório solístico para voz.

ASSINATURA DO COLEGADO

Aprovado em 22/08/91 *[Assinatura]*



Formulário nº 13

NOME DA DISCIPLINA: HISTÓRIA DA MÚSICA I

ÁREA DE ORIGEM: ARTE

| DISCIPLINA | IX | UNESP |
|------------|----|---------|
| | | SERVIÇO |

| CURSO DE GRADUAÇÃO | | |
|--------------------|-------|-------|
| TEOR. | PRAT. | OUTRO |
| 02 | — | 03 |

| CODIGO DA DISCIPLINA |
|----------------------|
| (USO DA CDE) |
| — |

TEMAS:

ORIGENS DA MÚSICA. ASPECTOS HISTÓRICOS, TÉCNICOS E ESTÉTICOS DA MÚSICA DA ANTIGUIDADE AO SÉCULO XIX.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA: Proporcionar ao aluno elementos básicos que o instrumentalize para a identificação e conhecimento dos diversos períodos e estilos musicais, das origens da música ao século XIX.

ASSINATURA DO COLEGADO

Aprovado em 22/08/91 *[Assinatura]*



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Folheta nº
13

NOME DA DISCIPLINA: HISTÓRIA DA MÚSICA II

NOME DO PROFESSOR: ARTE

| DISCIPLINA | X | PROVA |
|------------|---|-----------|
| | | SEMIANUAL |

| CARGA HORÁRIA | | |
|---------------|-------|------|
| TEOR. | PRAT. | TOT. |
| 02 | — | 68 |

| CONTÉUDO DA DISCIPLINA |
|------------------------|
| UNO DA CEE |
| SA 34 |

EMENTA:

ASPECTOS HISTÓRICOS, TÉCNICOS E ESTÉTICOS DA MÚSICA DO SÉCULO XX.
A MÚSICA BRASILEIRA: DAS ORIGENS ATÉ A ATUALIDADE. A MÚSICA DAS
CULTURAS NÃO-OCIDENTAIS.

OBJETIVO(S) DA DISCIPLINA Proporcionar ao aluno elementos fundamentais que o instrumentalize para a identificação e conhecimento dos diversos estilos e tendências da música do século XX, bem como da música brasileira e da música não-ocidental.

PARECER DO COLEGIADO

Aprovado em 22/08/91 *[Assinatura]*



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Folha nº

nº 13

NOME DA DISCIPLINA: PRÁTICA CORAL I

CONT. DO DISCIPLINADO: ARTE

| DISCIPLINA | X | GENL |
|------------|---|--------|
| | | SERIAL |

| CÓDIGO DA DISCIPLINA | | |
|----------------------|-------|------|
| DEGR. | PLAT. | 1971 |
| — | 02 | 68 |

| CÓDIGO DA DISCIPLINA | |
|----------------------|--|
| (CÓD. DA CEE) | |

EMENTA:

O ALUNO PARTICIPA COMO CORALISTA DO CORAL DO CURSO.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA: Desenvolver atividades de música coral objetivando desenvolver a dicção, afinação, qualidade sonora, equilíbrio dinâmico e outros princípios relativos à interpretação musical.

ASSINATURA DO COLEGIADE

Aprovado em 22/08/91 *Letícia*



Formulário nº 13

DISCIPLINA PRÁTICA CORAL II

DEPARTAMENTO DE ARTE

| DISCIPLINA | X | SEMESTRE |
|------------|---|----------|
| | | SEMESTRE |

| CÓDIGO DE DISCIPLINA | | |
|----------------------|-------|-------|
| TEOR. | PRAT. | TEOR. |
| — | 02 | 68 |

| CÓDIGO DA DISCIPLINA |
|----------------------|
| (USO DA CDE) |
| — |

EMENTA:

O ALUNO PARTICIPA COMO CORALISTA DO CORAL DO CURSO.

OBJETIVO(S) DA DISCIPLINA Desenvolver os objetivos da Prática Coral I em nível crescente de complexidade.

REPROVAÇÃO DO CURSO
Aprovado em 22/08/91 *[Assinatura]*



Folha nº 13

DISCIPLINA: LABORATÓRIO DE MÚSICA ELETROACÚSTICA

DEPARTAMENTO: ARTE

| DISCIPLINA | X | GENÉR. |
|------------|---|--------|
| | | SERIAL |

| CÓDIGO ESCALA | | |
|---------------|-------|-------|
| TEOR. | PRAT. | TEOR. |
| 01 | 01 | 68 |

| CÓDIGO DA DISCIPLINA
(USO DA CNE) |
|--------------------------------------|
|--------------------------------------|

EMENTA:

FUNDAMENTOS DE ACÚSTICA APLICADOS À MÚSICA. FUNDAMENTOS DA MÚSICA ELETROACÚSTICA. EXPERIMENTAÇÃO E ORGANIZAÇÃO SONORA ATRAVÉS DE SINTETIZADORES, TECLADOS, COMPUTADORES E OUTROS RECURSOS ELETRÔNICOS APLICADOS À MÚSICA.

OBJETIVO(S) DA DISCIPLINA

1. Desenvolver conceitos fundamentais de acústica e sua aplicação em música.
2. Proporcionar ao aluno a possibilidade de experienciar e utilizar materiais necessários para a construção de músicas concreta, eletrônica e eletroacústica.
3. Proporcionar ao aluno informações básicas, elementares, carutilização da informática na música.

PARECER DO COLEGIADO

Aprovado em 22/08/91 *[Assinatura]*



INSTITUIÇÃO: FACULDADE DE EDUCAÇÃO
(COORDENADORIA) DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO MUSICAL

UNIDADE DA DISCIPLINA

Formulário
nº 13

ÁREA DA DISCIPLINA: HARMONIA, CONTRAPONTO E ANÁLISE I

NÍVEL DO DESENVOLVIMENTO: ARTE

| | | |
|------------|---|-------------|
| DISCIPLINA | X | PARTE |
| | | SELECIONADA |

| CARGA HORÁRIA | | |
|---------------|-------|------|
| TEOR. | PRAT. | TOT. |
| 01 | 02 | 102 |

| TEMA DA DISCIPLINA
(USO DA CNE) |
|------------------------------------|
| |

EMENTA:

ESTUDOS TÉCNICO E ESTÉTICO DA HARMONIA, CONTRAPONTO E DA ANÁLISE-MODAL, TONAL E ATONAL. REALIZAÇÃO DE ESTRUTURAS HARMÔNICAS E POLIFÔNICAS, NUMA ABORDAGEM INTEGRATIVA. ANÁLISE HARMÔNICA E POLIFÔNICA ATRAVÉS DO REPERTÓRIO EXISTENTE.

OBJETIVO(S) DA DISCIPLINA: Ministrando conteúdos da linguagem musical, harmônicos e contrapontísticos, suficientes para que o aluno possa analisar, realizar e estruturar formas nas texturas mais convenientes ao conhecimento da harmonia, do contraponto e da análise musical.

APROVADO EM

Aprovado em 22/08/91 *[Assinatura]*



Folhário
nº 13

DISCIPLINA: HARMONIA, CONTRAPONTO E ANÁLISE II

TEMA: HARMONIA E ARTE

| DISCIPLINA | X | TEMA |
|------------|---|------------|
| | | SIMBOLISMO |

| CÓDIGO DA DISCIPLINA | | |
|----------------------|------|------|
| TEMA | TEMA | TEMA |
| 01 | 02 | 102 |

| CÓDIGO DA DISCIPLINA | |
|----------------------|--|
| CÓDIGO (C.R.) | |
| 2 - 1 | |

EMENTA:

REALIZAÇÕES HARMÔNICAS E POLIFÔNICAS EM NÍVEL CRESCENTE DE COMPLEXIDADE. ANÁLISE DE OBRAS MUSICAIS, ABRANGENDO ASPECTOS DE FORMA, HARMONIA, CONTRAPONTO, ORQUESTRAÇÃO E PROSÓDIA MUSICAL.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA Desenvolver os objetivos de Harmonia, Contraponto e Análise I em nível crescente de complexidade. Desenvolver o conhecimento analítico de todos os elementos organizacionais das composições musicais.

APROVADO EM

Aprovado em 22/08/91 *[Assinatura]*



Formulário
n.º 13

NOME DA DISCIPLINA: ARRANJO MUSICAL

NOME DO DEPARTAMENTO: ARTE

| | | |
|------------|---|-------------|
| DISCIPLINA | X | GENÉRICO |
| | | SELECIONADO |

| CARGA HORÁRIA | | |
|---------------|-------|-------|
| TEOR. | PRÁT. | TOTAL |
| 01 | 01 | 02 |

| CODIGO DA DISCIPLINA
(USO DA CDE) |
|--------------------------------------|
| |

CONTÉÚDO:

ELEMENTOS HARMÔNICOS, CONTRAPONTÍSTICOS, RÍTMICOS E INSTRUMENTAIS APLICÁVEIS EM ARRANJOS MUSICAIS. PRINCÍPIOS FORMAIS E COMPOSICIONAIS DE USO COMUM EM ARRANJOS. PRÁTICA DE ARRANJOS SIMPLES E VARIADOS COM VISTAS À EDUCAÇÃO MUSICAL.

OBJETIVO(S) DA DISCIPLINA Orientar o aluno em técnicas de arranjos musicais, a partir da utilização prática de elementos harmônicos, rítmicos, contrapontísticos e instrumentais no processo composicional necessário ao educador musical. Dar ao aluno conhecimentos técnicos à níveis formal e composicional.

ASSINATURA DO COLEGADO

Aprovado em 22/08/91 *Stafus*



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARÍLIA
COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DE GRADUAÇÃO

UNIVERSIDADE DE
MARÍLIA

EMENTA DA DISCIPLINA

Formulário
nº 13

PRÉ-REQUISITO: OFICINA DE MÚSICA

PRÉ-REQUISITO: ARTE

X

UNIVERSIDADE

COORDENADORIA DE

DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DE GRADUAÇÃO

UNIVERSIDADE DE MARÍLIA

— 03 102

PRÁTICA DOS IDIOMAS MUSICAIS DESDE A IDADE MÉDIA ATÉ AS NOVAS TENDÊNCIAS DO SÉCULO XX. VIVÊNCIA DOS DIVERSOS E DIFERENTES GÊNEROS E ESTILOS DA MÚSICA BRASILEIRA. PRÁTICA E FORMAÇÃO DE GRUPOS.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA Fundamentar o conhecimento do aluno através da prática de execução de músicas dos diversos idiomas da música ocidental - modal, tonal, atonal, serial, minimalista, e outras. Explorar as possibilidades de criação musical, em termos de idiomas e/ou linguagens. Ampliar o conhecimento do repertório musical. Capacitar o aluno a conhecer e executar os diversos e diferentes gêneros e estilos da música brasileira (música folclórica, popular, modas, lundus, samba, música erudita brasileira).

APROVADO EM

Aprovado em 22/08/91 *[Assinatura]*



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
COORDENADORIA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

UNIDADE DE
CURSO:

Formulário
nº 13

EXCERTO DA DISCIPLINA

NOME DA DISCIPLINA: REGÊNCIA E PRÁTICA DE CONJUNTO I

NOME DO PROFESSOR: ARTE

| | | |
|----------|---|----------|
| | X | PROF. |
| REGÊNCIA | | SEMESTRE |

| CARGA HORÁRIA | | |
|---------------|-------|------|
| TEOR. | PRÁT. | TOT. |
| 01 | 02 | 102 |

| AVISO DA DISCIPLINA |
|---------------------|
| USO DA CRO |
| - |

EMENTA:

REGÊNCIA COMO EXPRESSÃO PLÁSTICA DOS SONS. GESTOS FUNDAMENTAIS DA TÉCNICA DE REGÊNCIA MUSICAL. ANÁLISE DE PARTITURAS PARA A PRÁTICA DE REGÊNCIA. FORMAÇÃO E PRÁTICA DE CONJUNTOS VARIADOS - EXERCÍCIOS LABORATORIAIS.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA: Ministrar princípios técnicos da arte de dirigir conjuntos musicais como banda, orquestra e coro, sendo dada ênfase à regência coral. Orientar sobre a formação de conjuntos variados, a serem formados pelos próprios alunos da disciplina, para o exercício laboratorial de regência.

APROVAÇÃO DO COLEGIO

Aprovado em 22/08/91 *Stefus*



Fórmula nº 13

NOME DA DISCIPLINA: REGÊNCIA E PRÁTICA DE CONJUNTO II

NOME DO DISCIPLINANTE: ARTE

| DISCIPLINA | X | ORAL |
|------------|---|---------|
| | | ESCRITA |

| CARGA HORÁRIA | | |
|---------------|-------|------|
| TEOR. | PRAT. | TOT. |
| 01 | 02 | 03 |

| CONTEÚDO DA DISCIPLINA
(USO DA CAE) |
|--|
|--|

EMENTA:

ESTUDO DAS DIVERSAS FORMAÇÕES INSTRUMENTAIS: ORQUESTRA, BANDA E CORO VOCAL. ANÁLISE DE REPERTÓRIO PARA PRÁTICA DE REGÊNCIA EM NÍVEL CRESCENTE DE COMPLEXIDADE. PRÁTICA DE CONJUNTOS VARIADOS.

OBJETIVO(S) DA DISCIPLINA: Desenvolvimento dos objetivos de Regência e Prática de Conjunto I em nível crescente de complexidade. Desenvolvimento técnico e prático de regência aplicáveis à educação musical.

APROVADO EM

22/08/91 *[Assinatura]*



Página 13

DISCIPLINA: SISTEMAS E PROCESSOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

DEPARTAMENTO: ARTE

| | | |
|------------|---|-------|
| DISCIPLINA | X | UNESP |
| | | UNESP |

| CÓDIGO DISCIPLINA | | |
|-------------------|-------|------|
| TEOR. | PRÁT. | LAB. |
| 01 | 01 | 08 |

| CÓDIGO DA DISCIPLINA |
|----------------------|
| (000 14 000) |

RESUMO

EDUCAÇÃO MUSICAL: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA. SISTEMAS E PROCESSOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL: VIVÊNCIA E ANÁLISE. AS ABORDAGENS PSICOLÓGICAS APLICÁVEIS NA EDUCAÇÃO MUSICAL. TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL. A CRIATIVIDADE NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA MÚSICA.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA:

1. Conceitualizar a educação musical através dos aspectos filosóficos, estéticos, sociológicos, culturais e psicológicos envolvidos e identificados na aprendizagem da música.
2. Conhecer, de modo teórico e prático, os principais métodos e abordagens da educação musical: Orff, Kodaly, Willems, Suzuki, Paynter, ~~ABORDAGENS DA DISCIPLINA~~ Schafer e outros.
3. Estudar as propostas de educação musical existentes e em uso no Brasil.
4. Conhecer os fundamentos das principais correntes da psicologia aplicáveis ao ensino da música: humanista, cognitiva, behaviorista, e outras.
5. Conhecer os principais estudos sobre a criatividade aplicáveis ~~à aprendizagem da música.~~

APROVADO EM

Apurado em 22/08/97 *[Assinatura]*



NOME DA DISCIPLINA: METODOS DE ENSINO "A"

NOME DO DEPARTAMENTO: PEDAGOGIA

| DISCIPLINA | X | ANUAL |
|------------|---|-----------|
| | | SEMESTRAL |

| CARGA HORÁRIA | | |
|---------------|-------|-------|
| TEOR. | PRAT. | TOTAL |
| 02 | - | 68 |

EMENTA:

- Fundamentos da didática: conceitos, evolução, tendências. Diferentes abordagens educacionais no estudo de: objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos e avaliação.
- A prática pedagógica: caracterização e problematização dos elementos didáticos (aluno, professor, conteúdo).
- Planejamento do ensino: tipos, níveis e etapas, segundo as várias tendências.
- Estruturação de Planos de Ensino.

OBJETIVO(S) DA DISCIPLINA - Identificar os fatores que afetam a situação de ensino e aprendizagem. - Compreender a função do professor como medidor, integrador e diagnosticador, posicionando-se criticamente face a realidade escolar. - Identificar as etapas do processo ensino-aprendizagem. - Discriminar as maneiras de organizar o processo de ensino-aprendizagem. - Subsidiar o docente para uma atuação competente e crítica como docente de 1ª e 2ª séries.

Aprovado em 22/08/91 *Stafus*



EMENTA DA DISCIPLINA

DISCIPLINA: Estrutura e funcionamento do ensino fundamental e Médio 0 -

DEPARTAMENTO: Departamento de Educação

| DISCIPLINA | X | ANUAL |
|------------|---|-----------|
| | | SEMESTRAL |

| CARGA HORÁRIA | | |
|---------------|---------|-------|
| TEÓRICA | PRÁTICA | TOTAL |
| 68 | 0 | 68 |

| CARGA DA DISCIPLINA |
|---------------------|
| (HORAS DA C.A.) |

EMENTA:

Evolução histórica da Educação brasileira. Constituição e Educação. Sistema de Ensino. Ensino Fundamental. Ensino Médio, Recursos humanos.

Objetivos da Disciplina:

Levar o aluno a:

- 1) Conhecer os aspectos filosóficos, sociológicos, econômicos e históricos da educação brasileira;
- 2) Refletir criticamente sobre a situação da educação brasileira;
- 3) Interpretar as leis e documentos que regem o ensino brasileiro;
- 4) Entender a educação dentro de uma visão teórico-prática, visando a integração dos diversos níveis de ensino;
- 5) Analisar criticamente o papel do educador como agente político do processo educativo.

APROVADO EM

Aprovado em 22/08/91 *[Assinatura]*

ENSINO DA DISCIPLINA

Formulário
nº 13

METODOLOGIA E PRÁTICA DO ENSINO DA MÚSICA NO I GRAU:
ESTÁGIO SUPERVISIONADO

PLANO DE AULA: ARTE

| | |
|---|----------|
| | ALUNO |
| X | SEMESTRE |

| DADOS GERAIS | | |
|--------------|-------|-------|
| TEOR. | PRAT. | TOTAL |
| 02 | 02 | 68 |

| CONT. DA DISCIPLINA
(USO DA CA2) |
|-------------------------------------|
|-------------------------------------|

TEMA:

SISTEMAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL APLICÁVEIS NO I GRAU - ANÁLISE COMPARATIVA E APLICABILIDADE NAS ESCOLAS BRASILEIRAS. SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS, METODOLOGIA, RECURSOS AUXILIARES E PROCESSOS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO DA MÚSICA DO I GRAU. ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE PLANOS DE ENSINO. TRABALHOS PRÁTICOS SUPERVISIONADOS.

OBJETIVO(S) DA DISCIPLINA: Dar ao aluno a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos no curso e, em especial, das disciplinas de Sistema e Processos em Educação Musical e pedagógicas. Fundamentar, preparar e supervisionar o aluno para atuar no ensino da música no I grau das escolas públicas, particulares, e em escolas especializadas em música.

INSCRIÇÃO DO COLEGIAL

Aprovado em 22/08/91 *[Assinatura]*

INTEIRO DA DISCIPLINA

METODOLOGIA E PRÁTICA DO ENSINO DA MÚSICA NO II GRAU:
ESTÁGIO SUPERVISIONADO

ARTES: ARTE



| DISCIPLINA | NOME |
|------------|-----------|
| X | SEMESTRAL |

| CARGA HORÁRIA | | |
|---------------|-------|-------|
| TEOR. | PRAT. | TOTAL |
| 02 | 02 | 68 |

| COLÍCIO DA DISCIPLINA
(USO DA CAZ) |
|---------------------------------------|
| |

EMENTA:

SISTEMAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL PARA O II GRAU. SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS, METODOLOGIA, RECURSOS AUXILIARES, PROCESSOS DE AVALIAÇÃO. ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE PLANOS DE ENSINO. TRABALHOS PRÁTICOS SUPERVISIONADOS.

FUNDAMENTAR e preparar o aluno para atuar no ensino da música no II grau para escolas pública, particular e àquelas especializadas em música.

APROVADO EM

22/05/21 *Alafur*

EMENTA DA DISCIPLINA

Formulário
nº 13

NOME DA DISCIPLINA: PRÁTICA INSTRUMENTAL I (FLAUTA-DOCE I)

NOME DO DEPARTAMENTO: ARTE

| DISCIPLINA | X | ANUAL |
|------------|---|-----------|
| | | SEMESTRAL |

| CARGA HORÁRIA | | |
|---------------|----------|----------|
| TEOR. | PRAT. | TOTAL |
| — | 02
04 | 08
12 |

| CÓDIGO DA DISCIPLINA
(USO DA CAE) |
|--------------------------------------|
| |

EMENTA:

HISTÓRICO E CONSIDERAÇÕES GERAIS. ESTUDO ORDENADO E PROGRESSIVO DE EXERCÍCIOS E OBRAS PARA FLAUTA DOCE. PRÁTICA DE CONJUNTO DE FLAUTA DOCE.

OBJETIVO(S) DA DISCIPLINA Explorar e conhecer as possibilidades sonoras e técnicas da flauta doce. Executar repertório para solo e conjunto (duos, trios, quartetos) de flautas doces, visando um desenvolvimento técnico e interpretativo. Praticar a improvisação e a leitura a 1ª vista.

PARECER DO COLEGIADO

Aprovado em 22/08/91 *[Assinatura]*



Formulário
nº 13

DISCIPLINA: PRÁTICA INSTRUMENTAL II (FLAUTA-DOCE II)

DISCIPLINA: ARTE

| | | |
|------------|---|---------|
| DISCIPLINA | X | PRÁTICA |
| | | TEÓRICA |

| FOLHA DE NOTAS | | |
|----------------|-------|-------|
| PROF. | TEÓR. | PRÁT. |
| — | 22/24 | 08/13 |

| CONTÉUDO DA DISCIPLINA |
|------------------------|
| (UNIDADES) |
| |

EMENTA:

DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICA INSTRUMENTAL I (FLAUTA-DOCE I) EM NÍVEL CRESCENTE DE COMPLEXIDADE. PRÁTICA DE CONJUNTO DE FLAUTA DOCE.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA: Desenvolver os objetivos de Prática Instrumental I (Flauta Doce I), em nível crescente de complexidade.

ASSINATURA DO COLEGIADEO

Aprovado em 22/08/91 *[Assinatura]*



PRÁTICA INSTRUMENTAL III (FLAUTA-DOCE-III)

ARTE

| | | | | | |
|-------|--------|--------|-------------|----|-------------|
| NÍVEL | XI | FLAUTA | FOLHA Nº 44 | | FOLHA Nº 44 |
| | FLAUTA | — | 92 | 68 | |
| | | | 07 | | |

EMENTA:

DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICA INSTRUMENTAL II (FLAUTA-DOCE II) EM NÍVEL CRESCENTE DE COMPLEXIDADE. PRÁTICA DE CONJUNTO DE FLAUTA DOCE.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA Executar repertório folclórico, popular e erudito, para solo e conjunto de flautas doces, visando um desenvolvimento técnico e interpretativo. Praticar a improvisação e a leitura a 1ª vista. Praticar diferentes modalidades de ornamentação.

APROVADO EM

22/04/91 *Stafes*



13

NOME DA DISCIPLINA: PRÁTICA INSTRUMENTAL III (FLAUTA-DOCE III)

NOME DO ALUNO: ARTE

| DISCIPLINA | X | GENÉR. |
|------------|---|--------|
| | | SERIAL |

| FOLHA DE AVALIAÇÃO | | |
|--------------------|-------|------|
| TEOR. | PRAT. | TOT. |
| — | 04 | 08 |
| | 04 | 120 |

| FOLHA DE AVALIAÇÃO | |
|--------------------|--|
| (USO DO CAD) | |
| | |

CONTÉÚDO:

DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICA INSTRUMENTAL III (FLAUTA-DOCE III) EM NÍVEL CRESCENTE DE COMPLEXIDADE. PRÁTICA DE CONJUNTO DE FLAUTA-DOCE. EXECUÇÃO DE OBRAS PARA FLAUTA DOCE E VIOLÃO E/OU PIANO.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA Desenvolver os objetivos de Prática Instrumental III (FLAUTA Doce III) em nível crescente de complexidade. Executar e analisar repertórios variados, que contemplem as composições do século XX e brasileiras, onde a flauta doce está presente. Executar repertório para flauta doce e violão e/ou piano.

ASSINATURA DO COORDENADOR

Aprovado

em

22/08/91

| | | | |
|--------------------|--------------|------------|--------------------------------|
| UNIVERSIDADE | DE SÃO PAULO | FOLHA Nº | 46 |
| DEPARTAMENTO | DE MÚSICA | DISCIPLINA | PRÁTICA INSTRUMENTAL I (PIANO) |
| CENTRO DE EDUCAÇÃO | | | 13 |

1. NOME DA DISCIPLINA: PRÁTICA INSTRUMENTAL I (PIANO)

2. NOME DO PROFESSOR: ARTE

| | | |
|------------|---|-------|
| DISCIPLINA | X | PROF. |
| | | ARTE |

| SEMESTRE | ANO | PERÍODO |
|----------|-----|---------|
| — | 02 | 68 |

| UNIVERSIDADE | DISCIPLINA |
|--------------|--------------------------------|
| UNESP | PRÁTICA INSTRUMENTAL I (PIANO) |

EMENTA:

CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O PIANO. ESTUDO ORDENADO E PROGRESSIVO DE EXERCÍCIOS E OBRAS PARA PIANO. PRÁTICA DE IMPROVISACÃO E ACOMPANHAMENTO. NOÇÕES DE TÉCNICA PIANÍSTICA. PRÁTICA DE LEITURA A 1ª VISTA. PRÁTICA DAS TONALIDADES MAIORES E TRANSPOSIÇÃO.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA Explorar o teclado em sua totalidade. Praticar a improvisação sobre ostinatos rítmicos. Executar repertório solístico e música em conjunto para piano (a quatro mãos, para dois pianos) Praticar a leitura a 1ª vista e transposição.

APPROVADO EM

Aprovado em 22/08/91 *[Assinatura]*



Formulário
nº 13

PRÉ-REQUISITO: PRÁTICA INSTRUMENTAL II (PIANO II)

DISCIPLINA: ARTE

| DISCIPLINA | X | MODAL |
|------------|---|-----------|
| | | SEMESTRAL |

| CURSO DE GRADUAÇÃO | | |
|--------------------|-------|-----|
| ICOR. | SEMI. | AN. |
| — | 02 | 68 |

| CONTÉUDO DA DISCIPLINA |
|------------------------|
| (USO DA CÂMERA) |

EMENTA:

DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICA INSTRUMENTAL I (PIANO I) EM NÍVEL CRESCENTE DE COMPLEXIDADE. EXECUÇÃO E ANÁLISE DE REPERTÓRIOS FOLCLÓRICO, POPULAR E ERUDITO. PRÁTICA DE TONALIADES MENORES E TRANSPOSIÇÃO. NOÇÕES DE CIFRAGEM.

OBJETIVO(S) DA DISCIPLINA Executar e analisar o repertório de músicas folclórica, popular e erudita, para piano. Criar pequenas estruturas formais para serem executadas no piano. Praticar a leitura a 1ª vista, transposição e música de câmara para piano. Praticar diferentes modalidades de acompanhamentos no piano. Leitura e execução de cifras.

APROVADO EM

22/08/91 *[Assinatura]*



p. 13

DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICA INSTRUMENTAL III (PIANO III)

DESENVOLVIMENTO DE ARTE

| DISCIPLINA | X | CURSO | CARGA HORÁRIA | | | CÓDIGO DA DISCIPLINA
(COD DA CEE) |
|------------|---|---------|---------------|-------|------|--------------------------------------|
| | | | TEOR. | PRAT. | OUT. | |
| | | SEMANAL | — | 02 | 03 | |

LENTA:

DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICA INSTRUMENTAL II (PIANO II) EM NÍVEL CRES-
CENTE DE COMPLEXIDADE. EXECUÇÃO E ANÁLISE DE REPERTÓRIO PIANÍSTICO
DE NÍVEL MÉDIO DE DIFICULDADE.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA Executar e analisar repertório pianístico de nível
médio de dificuldade. Praticar a improvisação e a leitura ao piano.
Executar repertório que contenha elementos de escrita não tradicio-
nal.

APROVADO EM

Aprovado em 22/08/91 *Alfaro*



| | | | |
|--|--|--------------|--|
| CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA | | FOLHA Nº 49 | |
| DISCIPLINA: PRÁTICA INSTRUMENTAL III (PIANO III) | | PÁGINA Nº 13 | |

| | |
|--|--|
| NOME DA DISCIPLINA: PRÁTICA INSTRUMENTAL III (PIANO III) | |
| NOME DO DISCIPLINADOR: ARTE | |

| | | |
|------------|---|------------|
| | X | NÍVEL |
| DISCIPLINA | | INTERMÉDIO |

| | | |
|--------------------|-------|-------|
| DATA DE REALIZAÇÃO | | |
| TEOR. | PRÁT. | PROJ. |
| — | 02 | 03 |

| |
|----------------------|
| CODIGO DA DISCIPLINA |
| (USO DA AAC) |

EMENTA:

DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICA INSTRUMENTAL III (PIANO III) EM NÍVEL CRESCENTE DE COMPLEXIDADE. EXECUÇÃO DE REPERTÓRIO PIANÍSTICO DE NÍVEL MÉDIO DE DIFICULDADE. EXECUÇÃO DE REPERTÓRIO A QUATRO MÃOS. EXECUÇÃO DE OBRAS PARA PIANO E FLAUTA DOCE E/OU VIOLÃO;

OBJETIVOS DA DISCIPLINA Executar repertório pianístico de nível médio de dificuldade (duas e quatro mãos). Desenvolver a interpretação pianística através de repertório variado (os vários períodos e estilos musicais). Prática instrumental com repertório para piano com flauta doce e/ou com violão.

PARECER DO COLEGIADO

Aprovado em 22/08/91 *[Assinatura]*



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Formulário
nº 13

NOME DA DISCIPLINA: PRÁTICA INSTRUMENTAL I (VIOLÃO I)

DEPARTAMENTO: ARTE

| | | |
|-----------|---|-------------|
| MATRÍCULA | X | PROFESSOR |
| | | COORDENADOR |

| CARGA HORÁRIA | | |
|---------------|---------|-------|
| TEÓRICA | PRÁTICA | TOTAL |
| — | 02 | 02 |

| CARGA HORÁRIA | |
|---------------|---------|
| TEÓRICA | PRÁTICA |
| | |

EMENTA:

CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O VIOLÃO. ESTUDO ORDENADO E PROGRESSIVO DE EXERCÍCIOS E OBRAS PARA VIOLÃO. PRÁTICA DE ACOMPANHAMENTO NO VIOLÃO. CIFRAGEM.

CONTÉUDO DA DISCIPLINA: Explorar o violão na sua totalidade. Noções de técnica violonística. Executar repertório violonístico popular e erudito. Praticar modalidades de acompanhamento no violão. Leitura e execução de cifras no violão.

PROFESSOR DO COLEGIO:

Aprovado em 20/08/20

em 20/08/20

20/08/20

[Assinatura]



DEPARTAMENTO DE LICENCIAMENTO

Formulário
de 13

PRÁTICA INSTRUMENTAL II (VIOLÃO II)

ARTE

X

02 08

DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICA INSTRUMENTAL I (VIOLÃO I) EM NÍVEL CRES-
CENTE DE COMPLEXIDADE. PRÁTICA DE VIOLÃO EM CONJUNTO. PRÁTICA DE
IMPROVISACÃO E LEITURA A 1ª VISTA.

Desenvolver a leitura a 1ª vista e a prática de
improvisação no violão. Execução de repertório violonístico em nível
crescente de complexidade. Desenvolver a interpretação musical no vio-
lão.

Aprovado em 22/08/91 *Leifus*



FE 13

NOME DA DISCIPLINA PRÁTICA INSTRUMENTAL III (VIOLÃO III)

ÁREA DE CONHECIMENTO ARTE

| DISCIPLINA | X | NÍVEL | CÓDIGO DA DISCIPLINA | | |
|------------|---|----------|----------------------|-------|-------------|
| | | | DEGR. | FECH. | ANO DA (AE) |
| | | SUPERIOR | — | 02 | 68 |

EMENTA

DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICA INSTRUMENTAL II (VIOLÃO II) EM NÍVEL CRESCENTE DE COMPLEXIDADE. PRÁTICA DE VIOLÃO EM CONJUNTO.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA Desenvolver os objetivos de Prática Instrumental II (Violão II) em nível crescente de complexidade. Executar repertório violonístico de nível médio de dificuldade. Desenvolver a interpretação no violão.

APROVADO EM

22/08/91 *Stafus*



PARTEMENTO
DE 13

PRÁTICA INSTRUMENTAL IV (VIOLÃO IV)

ARTE

| | | |
|--|---|----------|
| | X | RECURSOS |
| | | CRÉDITO |

| | | |
|-------|------|-------|
| ANEXO | DATA | VALOR |
| — | 02 | 68 |

| |
|---------------------|
| VALOR DA DISCIPLINA |
| (R\$ 00,00) |

EMENTA:

DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICA INSTRUMENTAL III (VIOLÃO III) EM NÍVEL CRESCENTE DE COMPLEXIDADE. PRÁTICA DE REPERTÓRIO E EXECUÇÃO PARA GRUPOS DE VIOLÃO COM PIANO E/OU COM FLAUTA DOCE.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA Desenvolver os objetivos de Prática Instrumental III (Violão III) em nível crescente de complexidade. Executar repertório, duos, trios, quartetos - para violão e piano e/ou flauta doce.

APPROVADO DO COLEGADO

Aprovado em 22/08/91 *Stafur*



Formulário
nº 13

EMENTA DA DISCIPLINA

DISCIPLINA: FOLCLORE BRASILEIRO

DEPARTAMENTO: CIÊNCIAS SOCIAIS

| CURSO | X | FOLCLORE | FOLCLORE | | | FOLCLORE BRASILEIRO | |
|-------|---|----------|----------|-------|-------|---------------------|-------------|
| | | | TEOR | PRAT. | PROJ. | NOTA (0-10) | NOTA (0-10) |
| | | | 02 | - | 68 | | |

EMENTA:
AS CULTURAS POPULARES. O NACIONAL E O POPULAR. PRODUÇÃO CULTURAL
E CLASSES SOCIAIS.

CONTÉUDO DA DISCIPLINA Possibilitar ao aluno conhecer e discutir as
culturas populares e sua ligação com os temas da nacionalidade e
das classes sociais.

PROFESSOR DA DISCIPLINA

Aprovado em 22/08/91 *[Assinatura]*



EM NOME DO COLEGIADO

Formulário
nº 13

NOME DA DISCIPLINA: INTRODUÇÃO À PESQUISA EM MÚSICA

NOME DO PROFESSOR: ARTE

| DISCIPLINA | X | SEMESTRE |
|------------|---|----------|
| | | SERIE |

| CURSO DE GRADUAÇÃO | | |
|--------------------|-------|-------|
| TEOR. | PRÁT. | PROJ. |
| 02 | — | 02 |

| NOME DA DISCIPLINA | |
|--------------------|--|
| (NOME DA CNE) | |

EMENTA:

LEITURA E ANÁLISE DE TRABALHOS DE PESQUISA EM MÚSICA. A CONDUTA E O MÉTODO CIENTÍFICO EM MÚSICA. ETAPAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO DE PESQUISA MUSICAL - TRABALHOS PRÁTICOS. NOÇÕES BÁSICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA PESQUISA EM MÚSICA.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA 1. Orientar o aluno nas condutas científica e metodológica, em música, ou seja, introduzir o aluno no âmbito da pesquisa em música. 2. Estimular a leitura e a análise crítica de pesquisas significativas na área da educação musical. 3. Desenvolver projetos de pesquisa em música. Estimular a prática da pesquisa através da prática da escrita, da prática de consultas bibliográficas, da procura de um estilo próprio e da necessidade de pesquisas qualitativas no campo da música.

PARECER DO COLEGIADO

Aprovado em 22/08/21 *Alfau*



Fórmula nº 13

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

| CURSO | X | FOLHA | FOLHA N.º | | | FÓRMULA N.º |
|-------|---|-------|-----------|----|----|-------------|
| | | | 01 | 01 | 68 | |

EMENTA:

A FUNCIONALIDADE DA MÚSICA: EM CIVILIZAÇÕES OCIDENTAIS E ORIENTAIS.
A APLICAÇÃO DA MÚSICA EM OUTRAS ÁREAS DE CONHECIMENTO. A MÚSICA NOS
MEIOS DE COMUNICAÇÃO. MÚSICA AMBIENTAL. PRÁTICA DE MÚSICA APLICADA.

OBJETIVOS: Proporcionar ao aluno elementos para reflexão, análise e prática da música aplicada.

APROVADO EM

Aprovado em

em

22/05/91

Assinatura



ESTAGIO E/OU TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Formulário
nº 14

ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EM ESCOLAS DE I GRAU (DISCIPLINA: METODOLOGIA E PRÁTICA DO ENSINO DA MÚSICA NO I GRAU) E DE II GRAU (DISCIPLINA: METODOLOGIA E PRÁTICA DO ENSINO DA MÚSICA NO II GRAU). PODEM TAMBÉM OCORRER ESTÁGIOS EM CONSERVATÓRIOS DE MÚSICA E/OU ESCOLAS LIVRES DE MÚSICA E/OU NO MAGISTÉRIO EM MÚSICA (ATUALMENTE NO COLÉGIO MÃE DE DEUS), PORÉM NÃO TERÃO CARÁTER OBRIGATÓRIO - ESTÁGIOS DE CARÁTER EXTRA-CURRICULAR. PROVAVELMENTE, OS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS PARA CONCLUSÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA RESULTEM NA FORMA DE CURSOS OFERECIDOS ÀS ESCOLAS DE I E II GRAUS, UMA VEZ QUE, NAS ESCOLAS PÚBLICAS, RARAMENTE, EXISTEM AULAS ESPECÍFICAS DE MÚSICA.

AS AULAS PRÁTICAS DAS DISCIPLINAS ACIMA MENCIONADAS, OBRIGATÓRIAS PARA A CONCLUSÃO DO CURSO, CONSTARÃO DE, ALÉM DOS ESTÁGIOS, TRABALHOS DE OBSERVAÇÃO (OS ALUNOS OBSERVANDO E ANALISANDO OUTROS PROFESSORES DE MÚSICA DANDO AULAS), APLICAÇÃO DE PLANOS DE ENSINO (UM ALUNO DANDO AULA PARA OUTROS ALUNOS DA MESMA CLASSE), E OUTRAS POSSIBILIDADES QUE AUXILIEM E DÊM COMPETÊNCIA AO FUTURO PROFISSIONAL PARA ATUAR COMO EDUCADOR MUSICAL.



REC. NECESSARIOS PARA A IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO

Formulário
nº 15

HUMANOS

OS RECURSOS HUMANOS NECESSÁRIOS SÃO OS MESMOS JÁ PREVISTOS NA PROPOSTA PARA IMPLANTAÇÃO DA HABILITAÇÃO EM MÚSICA. RECURSOS JÁ APROVADOS PELA RESOLUÇÃO 1367/89 - UEL (EM ANEXO).

FÍSICOS

OS RECURSOS FÍSICOS NECESSÁRIOS SÃO OS MESMOS JÁ PREVISTOS NA PROPOSTA PARA IMPLANTAÇÃO DA HABILITAÇÃO EM MÚSICA (VER EM ANEXO). RECURSOS APROVADOS PELA MESMA RESOLUÇÃO ACIMA MENCIONADA. NO ENTANTO, OS PROFESSORES DA ÁREA DE MÚSICA CONSTATAM QUE O ESPAÇO FÍSICO EXISTENTE, MESMO COM O CONVÊNIO FIRMADO ENTRE O COLÉGIO MÃE DE DEUS E ESTA UNIVERSIDADE, JÁ É POUCO DIANTE DA QUANTIDADE DE DISCIPLINAS QUE VÃO SENDO ACRESCENTADAS À CADA SEMESTRE. OUTRO PROBLEMA LEVANTADO, DE ACORDO COM O QUE ESTÁ EXPOSTO, É A DISPERSÃO DOS ALUNOS E DOS PROFESSORES UMA VEZ QUE ESTÃO ATUANDO FORA E DENTRO DO CAMPUS. É NECESSÁRIO UM LOCAL QUE CONCENTRE E DE CONDIÇÕES FAVORÁVEIS FÍSICAS AO BOM ANDAMENTO DO CURSO PROPOSTO.

MATERIAIS

OS MESMOS JÁ PREVISTOS NA PROPOSTA PARA IMPLANTAÇÃO DA HABILITAÇÃO EM MÚSICA (EM ANEXO). RECURSOS JÁ APROVADOS PELA RESOLUÇÃO ACIMA CITADA.



CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

1. Início previsto para o 1º semestre de 1992
2. A implantação do curso será gradativa de acordo com o Formulário nº11 : 1992 - 1ª Série
1993 - 2ª Série
1994 - 3ª Série
1995 - 4ª Série - Ano de conclusão da primeira turma de Licenciados em Música.
3. Número de vagas sugeridas para o curso: 20 vagas
4. No ano de 1993 será feita uma análise sobre a conveniência do turno de funcionamento vespertino. De acordo com os resultados poderá haver alteração para o turno matutino.
5. Os alunos farão prova de habilidade específica em música (ver anexo 2), além das provas correntes de vestibular, para adquirir o direito de ingressar no curso de Licenciatura em Música.

PLANO DE IMPLANTAÇÃO DOS BACHARELADOS ESPECÍFICOS EM MÚSICA

1. Projeto de Bacharelados serão apresentados até o final do 1º semestre de 1992, para ser implantado no ano seguinte ao da sua aprovação pela UEL.
2. Ver na Proposta para Implantação da Habilitação em Música (em anexo, p.37 e 38) os Bacharelados pretendidos e as justificativas.
3. As disciplinas oferecidas no curso de Licenciatura em Música serão as mesmas para os alunos de Bacharelado, excluindo as disciplinas pedagógicas, e acrescentando disciplinas específicas de cada Bacharelado.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

COORDENADORIA DE ASSUNTOS DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

RESUMO GERAL DO CURRÍCULO

Formulário

6. 17

CURRÍCULO PLENO

| | | | |
|---|---|-------|-------|
| 1 | DISCIPLINAS DO CURRÍCULO MÍNIMO - TOTAL DE CARGA HORÁRIA..... | 2.312 | HORAS |
| 2 | DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OBRIGATORIAS - TOTAL DE CARGA HORÁRIA..... | 204 | HORAS |
| 3 | PRÁTICAS EDUCATIVAS | | |
| | ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS - TOT.DE CARGA HORÁRIA..... | 34 | HORAS |
| | PRÁTICAS DESPORTIVAS - TOTAL DE CARGA HORÁRIA..... | 68 | HORAS |
| 4 | ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES - TOTAL DE CARGA HORÁRIA..... | 108 | HORAS |
| 5 | TOTAL DE CARGA HORÁRIA DO CURRÍCULO PLENO..... | 2.726 | HORAS |

DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS

| | | | |
|---|--|-----|-------|
| 1 | DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS (LICENCIATURA) - TOTAL DE CARGA HORÁRIA..... | 340 | HORAS |
|---|--|-----|-------|

INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR

| | | | |
|---|--|------------|------|
| 1 | PRAZO MÉDIO PARA INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR..... | 4 (quatro) | ANOS |
| 2 | PRAZO MÁXIMO PARA INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR..... | 6 (seis) | ANOS |



ANEXO 1

CORRELAÇÃO DE MATÉRIAS E DISCIPLINAS ENTRE OS CURSOS DE
HABILITAÇÃO EM MÚSICA (EDUCAÇÃO ARTÍSTICA) E DE LICEN-
CIATURA EM MÚSICA



| MATÉRIAS | DISCIPLINAS | CARGA
HORÁ.
(Sem.) | DISCIPLINAS | CARGA
HORÁ. | MATÉRIAS |
|--|----------------------------|--------------------------|--|----------------|-------------------------|
| HABILITAÇÃO EM MÚSICA | | | LICENCIATURA EM MÚSICA | | |
| EVOLUÇÃO DA
MÚSICA | Evol. da Música I | .30 | História da Músi.I.... | .68 | HISTÓRI
DAS
ARTES |
| | Evol. da Música II | .30 | História da Músi.II.... | .68 | |
| | Evol. da Música III | .30 | | | |
| | Evol. da Música IV | .30 | | | |
| LINGUAGEM E
ESTRUTURAÇÃO
MUSICAIS | Intr. à Música I | .30 | Intro. à Música..... | .102 | ESTÉTIC |
| | Intr. à Música II | .30 | Perce. Musical I..... | .136 | |
| | Perc. Musical I | .45 | Perce. Musical II.... | .136 | |
| | Perc. Musical II..... | .45 | Harm., Contr. e Aná.I . | .102 | |
| | Perc. Musical III | .45 | Har., Contr. e Aná.II. | .102 | |
| | Perc. Musical IV | .30 | Arranjo Musical..... | .68 | |
| | Harm. e Contrap. I | .60 | Oficina de Música.... | .102 | |
| | Harm. e Contrap. II | .60 | Labo. Músi.Elétroa... | .68 | |
| | Análise Musical I | .30 | | | |
| | Análise Musical II..... | .30 | | | |
| | Noções de Instrumen.I.... | .30 | | | |
| | Noções de Instrumen.II.... | .30 | | | |
| | Oficina de Música I..... | .30 | | | |
| | Oficina de Música II..... | .30 | | | |
| TÉCNICAS
DE EXPRES-
SÃO VOCAL | Técnica Vocal I..... | .30 | Técnica Vocal I..... | .34 | TÉCNIC
VOCAL |
| | Técnica Vocal II..... | .30 | Técnica Vocal II.... | .34 | |
| | Prática Coral I..... | .30 | Prática Coral I..... | .68 | |
| | Prática Coral II..... | .30 | Prática Coral II.... | .68 | |
| | Prática Coral III..... | .30 | | | |
| | Prática Coral IV..... | .30 | | | |
| PRÁTICAS
INSTRUMEN-
TAIS
Obrigatória
Optativas | Flauta Doce I..... | .30 | Prática Instru.I
(Piano, Violão, Flau-
ta Doce)..... | .136 | REGÊNC |
| | Flauta Doce II..... | .30 | Prática Instru.II
(Piano, Violão, Flau-
ta Doce)..... | .136 | |
| | Flauta Doce III..... | .30 | Prática Instru.III
(Piano, Violão, Flau-
ta Doce)..... | .136 | |
| | Flauta Doce IV..... | .30 | Prática Instru.IV
(Piano, Violão, Flau-
ta Doce)..... | .136 | |
| | Violão I..... | .30 | | | |
| | Violão II | .30 | | | |
| | Violão III..... | .30 | | | |
| | Violão IV..... | .30 | | | |
| | Teclado I..... | .30 | | | |
| | Teclado II..... | .30 | | | |
| | Teclado III..... | .30 | | | |
| | Teclado IV | .30 | | | |

ANEXO 1 - Continuação

| MATÉRIAS | DISCIPLINAS | CARG.
HORÁ.
(Sem) | DISCIPLINAS | CARG.
HOR. | MATÉRIAS |
|---|------------------------------|-------------------------|--|---------------|---|
| HABILITAÇÃO EM MÚSICA | | | LICENCIATURA EM MÚSICA | | |
| REGÊNCIA | Regência I..... | .45 | Reg. e Prá. de Cj.I.. | 102 | REGÊNC |
| | Regência II..... | .45 | Reg. e Prá. de Cj.II.. | 102 | |
| MATÉRIAS
PEDAGÓGICAS | Est.e Fun.do En.de I G.... | .45 | Est.Fun.En.Mé.Fun.... | .68 | MATÉR
PEDAG
CAS |
| | Est.e Fun.do En.de II G.... | .45 | Didática Geral..... | .68 | |
| | Didática..... | .45 | Psicologia da Edu.... | .68 | |
| | Psicolog. da Educa..... | .75 | Mét.Prá.En.Mú.I G.... | .68 | |
| | Mét.e Prá.do En.da Mú.I.... | .45 | Mét.Prá.En.Mú.IIG.... | .68 | |
| | Mét.e Prá.do En.da Mú.II.... | .60 | | | |
| DISCIPLINAS
COMPLEMENTA
RES OBRIGA-
TÓRIAS | Acústica Musical..... | .45 | Música Aplicada..... | .68 | DISCIPL
NAS COM
PLEMENTARE
OBRIGAT
RIAS |
| | Fund.de Mús.Eletoacús.... | .45 | Folclore Brasileiro.... | .68 | |
| | Música Aplicada I..... | .30 | Intr. à Pesq.em Mú.... | .68 | |
| | Música Aplicada II..... | .30 | | | |
| | | | Sist.e Proc. Ed.Mus.... | .68 | INICIAÇ
MUSICAL |
| PRÁTICAS
EDUCATIVAS | P.E.F..... | | P.E.F..... | .68 | PRÁTICA
EDUCATI
VAS |
| | E.P.B..... | | E.P.B..... | .34 | |
| | | | Monitoria
Projetos
Disciplinas Espe. | 108 | ATIVIDA
DES ACA
DÊMICAS
OBRIGAT |
| OBS.: Estão excluídas as disciplinas de
música de Educação Artística à ní
vel de curta duração. | | | | | |



PROVA DE HABILIDADE ESPECÍFICA PARA O CURSO
LICENCIATURA EM MÚSICA

1ª ETAPA: Coletiva

- a) Teste Perceptivo
- b) Teste escrito sobre noções teóricas da linguagem musical.

2ª ETAPA: Individual

- a) Entrevista
- b) Execução Instrumental - Peça de livre escolha
- Instrumento de livre escolha (voz, piano, flauta doce, violão, guitarra, bateria, violino, etc.)

OBSERVAÇÕES:

1. A prova de Habilidade Específica será realizada na mesma época do Vestibular (de acordo com calendário a ser definido); tem caráter obrigatório.
2. No ato da inscrição para a referida prova, o aluno deverá informar o instrumento que executará e deverá entregar, por escrito, um breve currículo que contenha informações sobre suas experiências na área da música.
3. O teste perceptivo e a entrevista terão caráter de eliminação; o teste escrito sobre noções teóricas da linguagem musical e a execução instrumental terão a função de classificação.
4. A prova de Habilidade Específica tem por objetivo avaliar, especialmente, o potencial artístico musical do aluno.
5. Na matrícula para o curso de Licenciatura em Música, o aluno deverá definir os dois instrumentos oferecidos pelas disciplinas de Prática Instrumental.





A divisão de turmas nas disciplinas de PRÁTICA INSTRUMENTAL I, II, III e IV, e de PERCEPÇÃO MUSICAL I, é necessária por que:

1. Tem por objetivo trabalhar com níveis diferenciados de alunos.
2. Tanto o estudo de Piano quanto o estudo do Violão e da Flauta Doce exigem uma instrução quase individualizada.
3. O trabalho de Percepção Musical não teria resultados qualitativos numa classe com 20 alunos (número de vagas sugeridas para o curso). O que está sendo proposto são 10 alunos para cada turma no primeiro ano da referida disciplina.

Tal divisão será feita de acordo com os resultados das provas de Habilidade Específica em Música, que os alunos farão para ingressar na Licenciatura Plena em Música. Tais provas, portanto, além do caráter de eliminação, terão também a função de classificação.



ANEXO 2

Roteiro da entrevista

Dados pessoais

Nome:

Idade:

Data da entrevista:

Ano de ingresso no Curso:

Formação Musical:

- tipo de atividade desenvolvida antes do curso:
- quanto tempo:

Atua profissionalmente com Música na atualidade:

Que tipo de atividade:

Questões:

1. Como você conceitua o conhecimento e, por desdobramento, o conhecimento musical?
2. Qual a finalidade da educação e, mais especificamente, da educação musical na formação do indivíduo?
3. Você acha que uma proposta educacional deve estar comprometida com questões de ordem política? Porque?
4. O que você entende por currículo?
5. Você acha que um currículo de música é politicamente e ideologicamente neutro, isto é, os valores que estão permeados nele estão isentos de favorecimentos a um determinado grupo social? O currículo influencia sua atividade enquanto músico ou professor? Como?
6. Você acha que um currículo deve atender prioritariamente à demanda do mercado de trabalho ou à formação do indivíduo com vistas à sua autonomia intelectual, afetiva e política?
7. Na sua opinião qual é o papel do aluno na construção do conhecimento? E do professor?

8. Como os conteúdos devem ser selecionados e trabalhados numa proposta curricular?
9. O que você considera importante na formação do educador musical?
10. Qual a relação que você entre o que se trabalha no curso e a realidade fora da Universidade? Como você vê o seu curso frente a todas essas transformações de valores culturais, tecnológicos, políticos?
11. Como você entende o processo de avaliação numa proposta curricular? E especificamente no seu Curso?
12. Como você classifica o atual currículo do seu curso? Atendeu suas necessidades e expectativas no tocante à sua formação enquanto músico e professor de música?
13. Você mudaria alguma coisa?
14. Você acha possível uma transformação social através da educação? Que sugestões você daria à universidade em relação ao curso oferecido?
15. Você acha que o atual currículo forma profissionais com o perfil adequado ao novo século? Por que?
16. Qual é o perfil de profissional que acredita ser importante para que se promova as transformações necessárias na sociedade brasileira contemporânea?



