

DAIANE SOLANGE STOEBERL DA CUNHA

**EDUCAÇÃO MUSICAL E EMANCIPAÇÃO:
A Formação do Educador Musical a partir de uma perspectiva crítica**

CURITIBA

2006

DAIANE SOLANGE STOEBERL DA CUNHA

EDUCAÇÃO MUSICAL E EMANCIPAÇÃO:
A Formação do Educador Musical a partir de uma perspectiva crítica

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Setor de Educação Universidade Federal do Paraná.

Orientador: **Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn**

CURITIBA

2006

Dedico este trabalho a minha filha Fabiane Stoeberl da Cunha, nascida em 04 de fevereiro de 2006, por vivenciar comigo, desde o ventre, das viagens, das noites em claro, das horas de estudo, dos momentos mais difíceis e dos mais alegres; pela coragem, ânimo e alegria que me deu mesmo sem dizer nenhuma palavra.

AGRADECIMENTOS

Desejo registrar minha gratidão:

Ao Professor Doutor Geraldo Balduino Horn, aquele que teve um papel definitivo nesse percurso, por sua competência intelectual e ética, pela demonstração de generosidade e compreensão.

À Professora Doutora Carmen Lucia Fornari Diez, com quem tive o privilégio de partilhar momentos significativos e saudosos os quais resultaram num aprendizado tanto de conhecimento quanto de vida.

Em especial ao meu marido Fábio Lacerda da Cunha, com todo o meu Amor, pela compreensão e respeito que teve pelas minhas ausências necessárias e pela força que me deu em todos os momentos.

Aos meus familiares, pelo incentivo e auxílio, espiritual e material.

Acima de tudo a Deus, meu paizinho, que desde a eternidade me amou e me presenteou com tantas coisas boas, inclusive o mestrado. Não tenho palavras pra agradecer Tua bondade. Dia após dia me cercas com fidelidade. Nunca me deixes esquecer que tudo que tenho, tudo que sou o que vier a ser, vem de Ti Senhor. Dependo de Ti, preciso de Ti, descanso em Ti, sozinho nada posso fazer.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| RESUMO | v |
| ABSTRACT | vi |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO MUSICAL: UMA QUESTÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA | 7 |
| CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO MUSICAL NA ERA DA INDÚSTRIA CULTURAL | 28 |
| 2.1 A INDÚSTRIA CULTURAL E A FORMAÇÃO DISSIMULADA..... | 30 |
| 2.2 A CONVERSÃO DA FORMAÇÃO EM SEMIFORMAÇÃO..... | 36 |
| CAPÍTULO III – O EDUCADOR MUSICAL E A PRÁXIS EMANCIPATÓRIA | 45 |
| 3.1 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR MUSICAL..... | 46 |
| 3.2 A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA COMO OBJETIVO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA..... | 62 |
| 3.3 ESCLARECER E EMANCIPAR: O TRABALHO DOCENTE POR UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA..... | 67 |
| 3.4 A MUSICALIZAÇÃO NOS HORIZONTES DA TEORIA CRÍTICA..... | 71 |
| 3.4.1 A Conscientização da Criança para a Boa Música..... | 75 |
| 3.4.2 A Função Educativa do Refletir para a formação do Sentido Crítico..... | 79 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 83 |
| REFERENCIAS | 91 |
| ANEXOS | 95 |

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre a educação musical no ensino regular, principalmente na **educação infantil**, tendo em vista a influência da Indústria Cultural e a formação pedagógica do educador musical para uma práxis emancipatória. O estudo parte dos pressupostos teóricos da **Teoria Crítica**. Para melhor compreender esta relação entre música e educação, realiza-se uma retrospectiva histórica, enfatizando o caminho percorrido pela educação musical no Brasil: a relação entre os diversos métodos e propostas de ensino de música, as tendências pedagógicas e as transformações políticas. O tema **Indústria Cultural e Educação Musical** é abordado com maior enfoque a partir das análises realizadas pela “Escola de Frankfurt”, sobretudo as que se referem ao processo de deterioração da formação, considerando a educação musical em tempos de industrialização da arte, a formação dissimulada e a conversão da formação em semiformação. Tendo o trabalho docente como um dos fatores influentes na formação musical das crianças, parte-se das idéias dos frankfurtianos sobre educação emancipatória para investigar a **formação do educador musical** atuante na Educação Infantil – o Pedagogo ou o

Professor de Música. Observa-se nos currículos dos cursos de formação do Educador Musical, a presença das disciplinas necessárias para sua formação – as disciplinas da área musical e da licenciatura - e analisa-se a Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, seus fundamentos, objetivos e sua grade curricular. Por fim, apontam-se elementos norteadores da **práxis emancipatória**, esclarecedora e crítica e, sobretudo, um olhar sobre a educação musical crítica na Educação Infantil. Em todo o estudo procura-se focalizar a importância do trabalho docente não somente para o ensino de música, mais ainda, para a educação musical, de forma que o conhecimento sobre a linguagem musical aliado à atitude reflexiva e crítica diante da indústria cultural são considerados elementos necessários na formação deste profissional. Não se restringindo à mera transmissão de conhecimento musical, a práxis do educador caracteriza-se como emancipatória pela conscientização da criança para a boa música e por sua função educativa do refletir; atitudes pedagógicas determinantes da formação do sentido crítico, sobretudo em tempos de crise cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical; Teoria Crítica; Formação Pedagógica.

ABSTRACT

This work has the objective to reflect about the musical education in the regular education, and the most important is the infantile educational, observing the influence of Cultural Industry and the pedagogic formation of musical educator for a emancipation praxis. This work begins in the Critics Theory. For the best comprehension relation the music and education, a historic retrospect enfacing the way for the musical education in Brazil: the relation among the a lot of methods and proposal of the musical instruction, and the pedagogic tendencies and politics transformation. The subject **Cultural Industry and Musical Educational** is the release on the basis of the analyses of "Frankfurt School", among about the deterioration process in the formation, considering the Musical Education in the era of the industrialization and the art, the bad formation and the transformation of the formation in the semiformalization. Is teaching work the best factors that influence in the children musical formation, using the frankfurtians ideas about emancipation educational to investigate the **musical teacher formation** that teach in the infantile education – the "Pedagogo" or the Musical Teacher. Observe in the curriculum of courses for the Musical teacher formation, the necessary subjects for his formation - and the subjects about music and licenciature, and the analysis of the Proposal of Pedagogic of the Pedagogia Course of "Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO" their basis, objects and the curriculum. So, show the indicate of the elements of the emancipation praxis, elucitation and critics, about, a view of critics musical education in the Infantile Education. The study focalise the importance of a teacher work not only for the music instruction, and for the musical education too, and the knowledge about the musical language, using the reflective and critics attitude of cultural industry are the necessary elements for the professional formation. Not only restrict the transmission of a musical knowledge, the praxis of the teacher feature how emancipation for the children conscientization for a good music and reflect for the educative function, that are pedagogics attitudes determinate decisions for the formation and the critics meaning, and principal the era above the era of cultural crisis.

KEY-WORDS- Musical Education; Critics Theory; Pedagogic Formation.

INTRODUÇÃO

A música é uma das manifestações culturais da sociedade e faz parte do cotidiano escolar, sendo assim cabe a escola dar oportunidade a todos de se manifestarem sob as mais variadas formas de expressão humana, oferecendo, com a prática da música, um meio de expressão tão necessário como o falar, escrever ou desenhar. No entanto, a prática da educação musical na escola precisa ser pensada e analisada diante da problemática cultural em que se insere.

Entendendo que o objetivo central do ensino musical no ambiente escolar é o de educar pela música, englobando vários aspectos do desenvolvimento humano - a manifestação artística e expressiva; o desenvolvimento do sentido estético e ético; a consciência social e coletiva; a aptidão inventiva e criadora; a busca do equilíbrio emocional; o reconhecimento dos valores afetivos, dentre outros - opta-se aqui por referir-se ao objeto de estudo como educação musical ao invés de ensino musical.

Este estudo é sustentado no tripé: música, educação e teoria crítica, inter-relacionados. As idéias e os paradigmas da educação e da música se fazem presentes na teoria crítica educacional. Dessa forma, trabalha-se simultaneamente o objeto principal, que é a educação musical, assim constituída, através do olhar crítico das contribuições deixadas pela Escola de Frankfurt, tendo em vista que a dimensão cultural é a que mais se aproxima da teorização educacional crítica, pois “É impossível teorizar a sociedade, teorizar a educação, sem uma compreensão das formas e processos pelos quais ambos são constituídos culturalmente”. (PUCCI, 1994, p.9)

A Teoria Crítica diferencia-se das teorias tradicionais, pois se caracteriza como humanista e libertadora, enquanto que as teorias tradicionais assumem uma dimensão mais sistêmica e conservadora. Por meio da razão humana, a razão polêmica, a Teoria Crítica se opõe à razão instrumental, pretendendo que os homens não aceitem com resignação a ordem totalitária, seja ela qual for. Dessa forma, a teoria crítica expressa pela dialética não estabelece, previamente, um caminho a ser seguido, mas apenas indica alternativas transformadoras, de acordo com Horn (2005, p. 24) “... essa forma de olhar o mundo permite perceber que há no atual momento histórico e no contexto da educação institucionalizada, um projeto de

formação humana e reflexão crítica como ponto de inflexão das práticas pedagógicas transformadoras”.

No âmbito educacional, muitas pesquisas já foram desenvolvidas e esta perspectiva vem sendo assumida por muitos pesquisadores. Em um trabalho de levantamento bibliográfico sobre estes estudos realizados nos programas de pós-graduação em educação, cadastrados na ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), Mariano (2004: [s.p]) afirma que “Há uma maioria esmagadora de trabalhos defendidos na década de 90, permitindo-nos inferir que é uma temática recente em educação”.

Há também uma grande abertura no campo educacional, para que se realizem estudos que envolvam outras áreas do conhecimento, pois em se tratando da educação, um fenômeno amplo e complexo, é extremamente importante que pesquisadores busquem inter-relação com outras áreas, para, assim, contribuir positivamente nas pesquisas educacionais.

Torna-se difícil imaginar a elucidação de um fenômeno educativo sem a relação com a História, Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia e outras grandes áreas, esse grande emaranhado se faz real quando a teoria crítica é a base para se explicitar os processos educacionais, pois ela se utiliza das diversas áreas.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva, no livro **Teoria Crítica e Educação**, a teoria crítica está, verdadeiramente, numa posição privilegiada para fornecer alguns dos instrumentais que podem permitir uma revitalização do pensamento educacional. “Seus conceitos e argumentos estão, ainda que implicitamente, no coração mesmo do pensamento crítico em educação. Precisamos é torná-los vivos, discutidos, historicizados, reformulados e até mesmo contestados.” (in PUCCI, 1994, p. 9)

Essa relação que se dá entre a educação e a teoria crítica vem sendo denominada Teoria Educacional Crítica, na qual o ponto de vista da Escola de Frankfurt se torna base analítica da sociedade e da educação contemporâneas, com impacto teórico e também político. Dela procura-se extrair elementos para se compreender a educação.

Contudo, a intenção não é apresentar aqui elementos superadores ou alternativas resolutivas para a situação da educação musical, mas expressar uma

aversão à educação reprodutiva e um desgosto em relação à cultura de massa. Na prática da educação pela arte, o que se pretende é ultrapassar as dificuldades impostas pela Indústria Cultural e, através da análise e reflexão crítica dessas barreiras que se concretizam no âmbito educacional, repensar a realidade, para que, a partir delas, surjam iniciativas válidas de ação.

O estudo tem como ponto de partida, a compreensão crítica da sociedade, desenvolvida pela Teoria Crítica, tendo como foco de análise a formação docente para educação musical, realizando-se dessa maneira uma análise sócio-educacional, tomando sempre como elemento intercessor a Indústria cultural.

A temática que relaciona a educação musical com a concepção crítica de análise da sociedade e a formação humana exige que se enunciem algumas interrogações, tais como: de que maneira a educação musical se concretizou na história educacional brasileira? Que espécie de formação a educação musical tem possibilitado aos alunos, em tempos de massificação da música? De que forma é possível relacionar a educação musical à formação emancipatória?

Concretizando-se num estudo que analisa a presença da música na educação, bem como a atuação docente sobretudo na educação infantil, diante de suas possibilidades formativas e, considerando o contexto da escola, emerge a questão que se elege como essencial: Quais os pressupostos necessários à formação do educador musical para a práxis emancipatória?

Portanto, este estudo define-se por deter-se em pensar a educação musical na escola regular, principalmente na educação infantil. Não se exclui da análise o ensino de música presente nas escolas de música, no entanto, a análise se volta para a escola regular, para a educação musical que acontece no ambiente escolar e que tem como responsável o professor unidocente¹ e ainda polivalente e não o professor especialista em música.

Como educadora musical de crianças e jovens, a autora está ligada a esse ensino, dentro da escola regular e também nas escolas de música. A formação em Pedagogia lhe permitiu que conhecesse e vivenciasse diferentes ambientes educacionais. Nestes se pode perceber as diversas formas pelas quais a música se

¹ O termo “unidocente” identifica o professor das séries iniciais, isto é, aquele que atua como único docente de uma turma é também chamado de generalista, multidisciplinador ou polivalente, pois é responsável por ensinar todos os conteúdos das diferentes disciplinas.

faz presente na vida escolar do aluno, proporcionando o repensar da realidade da educação musical, dentro e fora da escola. Assim foi avaliado o modo como a música tem se apresentado às crianças, o modo como os alunos têm sido educados musicalmente, em outras palavras a relação que tem se apresentado entre os alunos e o aprendizado musical. Nessa relação, está presente o professor, que se responsabiliza pela mediação que se dá entre o aluno e a música. Portanto, ao interessar-se por esse processo, automaticamente, o olhar voltou-se para a própria prática educacional e nessa auto-reflexão, evidenciaram-se alguns problemas que têm sido comuns aos educadores musicais como, a própria formação destes profissionais, a influência da indústria cultural, a elitização do conhecimento musical, a diversidade cultural brasileira, dentre outros. Diante dessa problemática,

... é necessário procurar e repensar caminhos que nos ajudem a desenvolver uma educação musical que considere o mundo contemporâneo em suas características e possibilidades culturais (...) A consciência estética de jovens e adultos é elaborada no cotidiano, nas suas vivências, daí a necessidade de propiciar, no contexto escolar, oportunidades de criação e apreciação musicais significativas (...) escuta atenta, crítica e questionadora dos sons do meio ambiente, idealizando mudanças desejáveis na busca da saúde como qualidade de vida. (BRASIL, 1998a, p 80)

Ao observar o repertório musical que é disponibilizado às crianças na escola² e, principalmente, por meio da televisão e do rádio, encontra-se uma pobreza musical, "...todos tendem a obedecer cegamente à moda musical..." (HORKHEIMER; ADORNO, 1986, p.79). Infelizmente, a escola pouco tem se preocupado com essa questão, agravando, cada vez mais, a desqualificação do gosto e da audição musical da sociedade, por estar permitindo um maior espaço para a música comercial, que na sua maioria, é pouco estruturada quanto ao seu conhecimento e linguagem. Por outro lado, a música como conteúdo específico tem se ausentado da escola regular, pois juntamente com as Artes Visuais, o Teatro e a Dança, é uma das linguagens constituintes da disciplina denominada Educação Artística ou Artes, como área a fazer parte do currículo da educação básica. Já na Educação Infantil está integrada à aprendizagem dos diversos conhecimentos a serem trabalhados com a criança.

² Dados sobre a realidade da educação musical na escola, encontrados a partir de observações e questionários realizados em Centros de Educação Infantil, públicos e particulares, de Guarapuava –Pr; os quais fazem parte de pesquisas anteriores da mesma autora. Cito (CUNHA, 2003), monografia de graduação em Pedagogia intitulada "A música na vida escolar da Criança".

Assim, no **primeiro capítulo**, por meio de uma abordagem histórica, compreende-se que a história da educação musical na escola brasileira se fez com uma trajetória conflituosa, na qual a tensão entre obrigatoriedade e liberdade total de ação gerou de um lado o descaso, hoje, existente na escola quanto ao acesso a tal educação; e de outro, uma educação musical, fora da escola regular, que se caracteriza pela elitização do conhecimento musical, na sua redução a privilégio de alguns, fecha-se para as classes menos favorecidas.

As tendências pedagógicas que estabeleceram a história da educação, não só no Brasil, influenciaram diretamente na educação musical. As políticas governamentais estabelecem a educação que se deve realizar, como exemplo disso estão em uso o PCN, Parâmetros Curriculares Nacionais, e o RCNEF, Referencial Curricular para a Educação Infantil, que trazem a fundamentação do trabalho pedagógico e orientam a práxis educativa, inclusive na música.

Nota-se o descaso com a qualidade da educação musical no Brasil, sendo necessário, portanto, compreender, de fato, a quê a educação musical se propõe. Para isso, no **segundo capítulo**, procura-se compreendê-la como possibilidade de formação, tanto reprodutiva, na qual a música se apresenta como um instrumento de consolidação e reprodução na e da sociedade, quanto de formação emancipatória, o que é analisado mais especificamente no terceiro capítulo, apresentando-se como alternativa de mudança e também de consciência crítica. Adorno, Marcuse, Horkheimer e Benjamin concordam ao atribuir à cultura e à obra de arte, em especial, essa dupla função, conforme analisa Freitag (1990, p. 77):

...a de representar e consolidar a ordem existente e ao mesmo tempo a de criticá-la, denunciá-la como imperfeita e contraditória. (...) ela critica o presente e remete o futuro. A dimensão conservadora e emancipatória da cultura e da obra de arte encontram-se, pois, de mãos dadas.

É nesse segundo momento que são abordados com maior enfoque, a partir dos estudos da Teoria Crítica, os mecanismos da Indústria Cultural e a sua influência na educação musical, considerando a conversão da formação em semiformação pela industrialização da música e pela propagação da semicultura. Por entender a educação musical como possibilidade de emancipação, considera-se

necessário questionar qual o papel da música na formação do ser humano, o que se entende por experiência emancipatória e qual a influência da indústria cultural nessa educação.

No **terceiro capítulo**, por meio da identificação e análise crítica dos elementos necessários para uma prática pedagógica emancipatória, a partir do olhar da Teoria Crítica, observa-se nos currículos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Música ou Arte-Educação, a presença das disciplinas necessárias para a formação do educador musical – as disciplinas da área musical e da licenciatura - e analisa-se a Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, seus fundamentos, objetivos e sua grade curricular. Assim, além da formação em licenciatura e do conhecimento musical, alguns elementos devem estar presentes na formação do profissional que vai trabalhar com educação musical na educação infantil, os quais são identificados, a partir do referencial teórico aqui adotado. Verifica-se, portanto, se estes elementos estão presentes na formação desses professores e de que maneira poderiam estar.

Atualmente, há um número razoável de pesquisadores interessados nos processos de ensino-aprendizagem da Educação Musical, ou seja, de ensino da música, sejam eles formais ou não-formais. Esse interesse está associado ao fato de que a grande maioria dos pesquisadores atua diretamente com os processos de ensino-aprendizagem e que esta especialidade é muito ampla, comportando uma infinidade de sub-temas. Contudo, a preocupação desta pesquisa, não está em estudar os aspectos psicológicos do aprendizado musical e nem de apresentar métodos de ensino de música, mas em repensar, numa perspectiva crítica, a formação dos profissionais que atuarão como educadores musicais na educação infantil nas escolas de ensino regular.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO MUSICAL: UMA QUESTÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA

A linguagem musical parece ter estado sempre presente na humanidade e, há muito tempo faz parte da educação de crianças e adultos. A origem da música confunde-se com a origem da linguagem, elas sempre foram as principais manifestações do homem, pois desde as sociedades primitivas por meio da música e da dança, expressam-se os sentimentos e exteriorizam-se as emoções, o ato de cantar e dançar era constante e indispensável à vida comunitária. Pela apropriação dos elementos do seu ambiente, o homem expressava-se artisticamente, essa forma de expressão ainda primitiva, simples em sua forma, evoluiu com o desenvolvimento do conhecimento musical, na exploração de novos objetos transformados em instrumentos musicais e novas formas de linguagem. Com a evolução da música, cada manifestação musical passou a se constituir uma linguagem com traços característicos de cada sociedade: na vida em comunidade, na religião, no teatro, nas festas, etc. E assim através da apropriação de novas formas de manifestação, de novos sons, de ritmos e melodias, relaciona-se à aprendizagem. Assim, a linguagem, a música e o ensino, há muito estabelecem uma integração valiosa no desenvolvimento humano,

A visão histórica e teórica da linguagem musical nos informa como o ser humano conseguiu aperfeiçoá-la através dos tempos. Analisando o passado musical, podemos compreender e valorizar o presente e o futuro. E o presente mostra a linguagem musical participando do progresso tecnológico através de uma presença marcante nos meios de comunicação de massa... (ROSA, 1990, p. 23)

Destarte, é importante compreender o desenvolvimento musical paralelamente à práxis de educação musical estabelecida em cada período histórico, pois as questões de ensino se configuram indissociáveis da própria produção musical e assim vice-versa. Em outras palavras, a relação entre a música tocada, ouvida e/ou produzida, em determinado período histórico, está relacionada à educação musical daquele momento.

O desenvolvimento tecnológico trouxe consigo novos meios de comunicação e expressão, com os quais a música foi ganhando seu espaço. Esse processo vem,

historicamente, sendo refletido no ambiente escolar, onde a educação musical assume sua função formativa.

Para melhor compreender essa relação entre música e educação, realizou-se uma retrospectiva histórica na perspectiva político-pedagógica, enfatizando as mudanças históricas na educação musical por meio da apresentação, não só das origens de diversos métodos ou propostas, mas também de suas relações com as tendências pedagógicas e com as transformações políticas.

Primeiramente, é preciso ter a clara compreensão de que a história da música privilegia o desenvolvimento musical que acontece nas classes mais favorecidas. Quando a história focaliza o desenvolvimento da atividade musical, um aprimoramento nas músicas, uma sofisticação dos sons, uma qualificação dos músicos, é nas classes mais favorecidas que se vai encontrar, pois foi assim que a história da própria educação musical foi sendo construída: uma educação musical restrita a poucos, excluindo muitos.

Percebe-se que, sempre houve na história uma certa valorização do ensino de música, e isso, de certa forma, foi benéfico à produção de um conhecimento mais aprimorado, contudo, a exclusão social classificava a sociedade em camadas cada vez mais distintas e elegia um determinado estilo de vida como o ideal, excluindo qualquer outra forma de manifestação cultural que fugisse a determinados padrões. Dessa maneira, a música, como livre expressão do ser humano, passou a distanciar-se da música, objeto de ensino. O ensino de música foi se tornando seletivo, o que, anteriormente, era manifestação genuína do povo, com o passar dos tempos, passa a se diferenciar entre as classes sociais, isto é, o que era ensinado nas escolas aprendiam somente aqueles que podiam freqüentá-la: as pessoas da elite, filhos da nobreza ou os que buscavam a carreira eclesiástica. Portanto, o ensino musical que se realizava nessas escolas, já no século XIII, privilegiava as castas da sociedade e o conhecimento produzido, fazendo uma forte distinção entre as músicas do povo e aquela que a escola deveria ensinar.

Algumas iniciativas na história favoreceram a disseminação do ensino de música, entretanto o fazer docente, em sua grande maioria, foi sendo edificado nas concepções elitistas do conhecimento, ignorando-se a realidade cultural diferenciada. O ensino de música passa a valorizar intensamente o aprendizado da

teoria musical, em seus aspectos mais técnicos, referindo-se à conscientização intelectual da música, à aquisição de conhecimentos específicos da linguagem musical, como a leitura e a escrita, as noções de forma, escalas, modos, harmonia, etc, acreditando que por meio do conhecimento musical já produzido e sistematizado, o aluno, mais tarde, poderia realizar sua prática musical com mais firmeza; por outro lado, outra parte dos professores, a minoria, utilizando-se da prática musical do aluno inseria os elementos teóricos, como complemento do trabalho.

O objetivo das aulas de música era formar músicos excepcionais, instrumentistas, cantores, mesmo que isso não fosse a escolha do aluno. Percebe-se que a escola trabalhando à parte da vida cotidiana da grande maioria das pessoas, as quais não pertenciam à elite, por isso não freqüentavam o meio acadêmico, destinava-se a transmitir conhecimento, teorias já formuladas, reproduzindo determinados conceitos e instruindo os filhos da elite a não se deixarem influenciar pela música popular, ou seja, a música não-erudita e a não-sacra.

O início do século XX foi marcado por mudanças que tiveram um extraordinário impacto em todos os aspectos da vida humana, algumas certezas que pareciam eternas começaram a evaporar de um momento para o outro, o homem, que acreditava em verdades absolutas, em códigos morais fixos e inquestionáveis, começa a olhar tudo isso sob o prisma da dúvida. A partir de então, ficou muito difícil manter a idéia de que o mundo era um lugar simples, regulado por valores universais e imutáveis.

As mudanças revolucionárias, como o desenvolvimento dos sistemas de comunicação e transporte, começavam a permitir que as idéias cruzassem rapidamente as fronteiras dos países, a informação começava a ser compartilhada globalmente. Assim sendo, percebe-se que as inter-relações entre o fazer pedagógico dos educadores e todo o contexto histórico, político, social e econômico em que viveram são assuntos tão fascinantes quanto impossíveis de explorar dentro do escopo deste trabalho. Entretanto, um ponto fundamental foi o reconhecimento da criança enquanto ser 'visível', dotado de características próprias e não um projeto de adulto, ou um adulto incompleto. Passa-se a levar em conta, na pedagogia, as

etapas de desenvolvimento cognitivo, procurando estimular cada fase apropriadamente; compreendendo cada vez mais a importância do afeto, da motivação, da brincadeira na educação infantil e na construção de um universo adulto mais rico e saudável.

Nesse cenário de intensa efervescência, surgiram novas correntes pedagógicas com John Dewey, Jerome Bruner e Jean Piaget, os métodos ativos de Decroly, Montessori, Dalton, e Parkhurst, formando a Escola Nova.

Surgem, na Europa, nesse período, influenciados pelos pensamentos escolanovistas, músicos e educadores que, por meio de práticas pedagógicas inovadoras, lançam as bases de toda a educação musical moderna: Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Carl Orff, Maurice Martenot e Violeta Gainza, entre outros. Estes "... desenvolvem propostas inovadoras para o ensino de música, como uma alternativa para a escolarização de crianças oriundas de classes sociais desfavorecidas". (LOUREIRO, 2003, p. 53)

Esses músicos e pedagogos influenciaram a educação brasileira, de acordo com Paz (2000, p.10)

O início do século XX foi o grande marco do surgimento e evolução das doutrinas pedagógico-musicais. É bem verdade que Comenius (1592 – 1671), no século XVII, lançou as primeiras bases de um ensino ativo-intuitivo, mas essa tentativa não alcançou o êxito que, somente no início deste século, o suíço Émile Jacques Dalcroze, o verdadeiro pai do ensino renovador de música, obteve. (...) Dalcroze trouxe uma contribuição inestimável ao ensino da música, até então puramente teórico, livresco, totalmente desvinculado da vivência e da prática.

O movimento escolanovista ganha corpo no Brasil a partir da Revolução de 30, depois disso, os demais métodos de educação musical preconizaram o ensino ativo e intuitivo, neste, afirma-se a importância da arte na educação para o desenvolvimento da imaginação, da intuição e da inteligência da criança, e se valoriza a livre expressão infantil. Os educadores passam a encarar a linguagem musical como necessária e acessível a todos e não somente aos considerados bem dotados. Os criadores dos métodos ativos outorgam à música um papel importante dentro de seus sistemas educacionais, reconhecendo seu ritmo como elemento ativo e favorecendo as atividades de expressão e criação.

No Brasil, um dos métodos que mais se popularizou foi o método de Dalcroze³ juntamente com algumas idéias do psicopedagogo musical Edgar Willems, que encontraram receptividade nos professores Liddy Chiaffarelli Mignone, João Gomes Júnior e Sá Pereira; também o método do pedagogo alemão Carl Orff, contribui muito para a assimilação e solidificação do ensino musical, enriquecendo as aquisições anteriores com a introdução da linguagem como geradora de ritmos, popularizando-se, assim, no Brasil, principalmente no Rio de Janeiro.

O ensino da música evoluiu no mesmo sentido das teorias pedagógicas e o aluno não mais foi visto como o receptor de conteúdo como nos antigos conservatórios, bem como a música tampouco ficou restrita à atividade lúdica. Com isso, recuperou-se a educação musical das crianças, por meio da atividade e da experiência. Na segunda metade do século XX, de acordo com Mársico (1982, p. 17), passou a predominar o ponto de vista de que um estudo do desenvolvimento musical envolve necessariamente a observação das reações do ser humano ao primeiro contato com a música, o estudo da forma pela qual a música consegue integrar-se ao seu ser íntimo e adquirir a significação para sua vida pessoal, assim como a observação das etapas por que passa o processo de aquisição do conhecimento musical e a caracterização dos modos pelos quais o ser humano participa da atividade humana.

O percurso de significação da Educação Musical na escola brasileira é um cenário histórico, que mostra que no Brasil a educação permaneceu sempre no âmbito das mudanças legislativas e das tendências pedagógicas, nas quais se fundamentou, vinculando-se principalmente, e em tempos diferentes, ao tradicionalismo, ao nacionalismo, ao *laissez-faire*, aos movimentos de criatividade, à tentativa de interdisciplinaridade com outras áreas artísticas.

Tracemos uma caminhada – ou melhor, uma corrida – reconstruindo as marcas recentes que a chamada ‘educação musical’ veio nos deixando: partimos das tradicionais ‘aulas’ de música (solfejo e ditado rítmico/melódico), nacionalizamo-nos

³ Emile Jaques-Dalcroze compreendia que faltava aos estudantes a coordenação entre olhos, ouvidos, mente e corpo necessária para aprender o repertório musical - e principalmente para tocar bem. A *Euritmia* de Dalcroze significa literalmente “bom ritmo” (de *eu* = bom, *rhythm* = fluxo, rio ou movimento) e estuda todos os elementos da música através do movimento, partindo de três pressupostos básicos: Todos os elementos da música podem ser experimentados (vivenciados) através do movimento; todo som musical começa com um movimento - portanto o corpo, que faz os sons, é o primeiro instrumento musical a ser treinado; há um gesto para cada som, e um som para cada gesto. Cada um dos elementos musicais - acentuação, fraseado, dinâmica, pulso, andamento, métrica - pode ser estudado através do movimento.

no canto orfeônico (eufemismos sonoros distribuídos em canções folclóricas. Hinos e cantigas de roda) abrigamo-nos na 'sensibilização musical' (iniciação, reiniciação, musicalização e infindável experimentação de sons com sucata), pulverizamo-nos na 'educação artística' (desenhar o som, sonorizar a estória, musicar o poema) e, quase que inevitavelmente, num determinado momento, tínhamos que nos enfrentar, buscando identidades. (TOURINHO, 1998, p. 170).

Na história da educação musical brasileira, as lutas e as negociações estabelecidas entre as teorias do ensino de música e as políticas governamentais foram determinantes das práticas educacionais realizadas. "No Brasil, a educação musical passou por uma trajetória lenta e reformista, abrangendo as mais diversas concepções referentes ao ensino da música". (MATEIRO, 2005, [s.p.]) A influência das Leis Federais e Estaduais foi determinante para o estabelecimento das práticas de educação musical que hoje se realizam. Nos estudos da chamada Teoria Crítica, afirma-se que a presença do Estado não seria dispensada por nenhuma economia moderna e que sua intervenção juntamente com a transformação da ciência e da técnica, em forças produtivas e ideologia, alteram as formas de legitimação do poder, as quais são assimiladas pela sociedade em nome da competência pela qual é gerida e nada precisa ser explicado.

Esse poder legitimador do Estado, pode ser notado em cada acontecimento na história da educação musical no Brasil, quando o acontecer e o não acontecer é determinado por esse poder. Por exemplo, o que ocorreu durante os anos 30, quando a política educacional autoritária de Getúlio Vargas e seu projeto de nacionalização introduzem a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas primárias e secundárias. Além de influenciar a padronização de programas e orientações metodológicas, que passam a ser ditados pelo antigo Ministério da Educação e Saúde e inspecionados pelo governo, a reforma, a partir do Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1932, levou a música nas escolas para muito além de suas funções estéticas e pedagógicas, por meio de uma política educacional nacionalista e autoritária que utilizou a música para desenvolver a "coletividade", a "disciplina" e o "patriotismo". (LOUREIRO, 2003, p. 56)

Esse momento de transformação foi liderado por nosso músico, compositor e professor, Heitor Villa-Lobos (1887-1959) o qual como tradicionalista e preocupado com a elevação artístico-musical do povo brasileiro, acreditava que pela

obrigatoriedade se chegaria a uma vivência cotidiana e, assim, à formação de um público mais sensível às expressões artísticas. O compositor participou ativamente do projeto de desenvolvimento do canto orfeônico que tinha como objetivo primordial auxiliar o desenvolvimento artístico da criança e produzir adultos musicalmente alfabetizados.

Com o apoio do governo e a criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (Sema), a educação musical tomou proporções jamais vistas no âmbito do espaço escolar. Como ressalta Paz (2000, p. 21):

Uma contribuição altamente relevante foi a implantação do ensino da música desde o curso primário, fruto da importância que Villa-Lobos atribuía ao ensino de base, pois, como ele mesmo dizia: *tenho muita fé na criança e no jovem*. (...) Hoje, podemos avaliar com muito mais segurança a importância daquela época, que, para alguns, não foi satisfatória unicamente por razões ideológicas. Constatamos, então, que foi só o que existiu. Vivemos a triste realidade de uma educação artística polivalente que cada vez mais, sofre com a carência de música e produção musical.

Essa manifestação de Educação Musical e Artística, jamais vista no Brasil, proporcionou a todos um contato direto com a música, o que não era possível até então, devido ao caráter elitista do ensino. Na análise de Loureiro (2003), o governo nacionalista da era Vargas leva à frente o projeto traçado por Villa-Lobos para o ensino do canto orfeônico nas escolas primárias e normais, com o objetivo de educar as massas urbanas por meio da música. Esse projeto político-musical, cujas bases estavam comprometidas como lema de Vargas, trazia consigo, além do objetivo social, o lado político-pedagógico, ao instituir nas escolas públicas o canto orfeônico como prática cívico-musical.

Um dos importantes fatores desse grandioso projeto foi a valorização da cultura brasileira, através da veiculação de nossa cultura, de nossas raízes pela assimilação do folclore.

Outro aspecto importante do projeto foi o de dar ao aluno a consciência musical por meio da sua vivência musical, na valorização do sentir - aspecto do ensino no qual a teoria por si só perde o sentido - de forma que tudo deve ser aprendido através da prática e não a partir das regras no papel. Dessa forma, o próprio autor e coordenador do projeto de educação musical, no qual o Canto Orfeônico era o principal meio de educar musicalmente, afirma que

É indispensável orientar e adaptar, nesse sentido, a juventude dos nossos dias, e começarmos este trabalho (de educar musicalmente) muito cedo com as gerações mais novas, sobretudo as crianças de cinco a quatorze anos. Seu fim não é o de criar artistas nem teóricos de música senão cultivar o gosto pela música e ensinar a ouvir. Todo mundo tem capacidade para receber ensinamentos, pois sendo capaz de emitir esses sons para falar, pode emití-los também para cantar; assim como tem ouvidos para escutar palavras e sons, também os terão para a música. Tudo é uma questão de educação e método. (VILLA-LOBOS, 1972, p. 85)

Para que fosse viabilizada a implantação do Canto Orfeônico nas escolas brasileiras, algumas iniciativas se tornaram necessárias, como: a criação do Curso de Pedagogia e Canto Orfeônico, cursos de especialização e aperfeiçoamento, além de cursos de reciclagem intensivos; a propaganda junto ao público mostrando a importância e utilidade do ensino de música; a criação do Orfeão de professores no Distrito Federal; a elaboração do Guia Prático, a seleção e preparação de material para servir de base de formação de uma consciência musical nacional, com o folclore como eixo principal; a criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) organismo responsável pela supervisão, orientação e implantação do programa de ensino de música, criando concertos populares, teatro escolar, grupos de dança, discoteca e biblioteca de música nas escolas, além de outras iniciativas.

Alguns princípios defendidos por Villa-Lobos foram amplamente divulgados nessa época: a concepção de que a música é um direito de todos, a educação musical como necessária para o desenvolvimento pleno do ser humano, a crença no fato que a voz cantada é o melhor instrumento de ensino, porque é acessível a todos, a defesa do aprendizado musical mais significativo, quando realizado em um contexto de experimentação.

Em relação ao fazer docente, nesse período, houve uma grande preocupação e ação no que se refere à formação dos educadores musicais, pois havia a escassez de profissionais especializados e aptos a trabalhar os ensinamentos musicais com as crianças e jovens. Assim, cursos intensivos de formação de educadores musicais foram criados, explicitando que se acreditava que os professores de música devem ser especialmente preparados para a árdua tarefa da educação musical.

Entretanto, não há como olharmos essas iniciativas apenas pelo lado pedagógico, pois essa pedagogia, que abrangia desde a formação de profissionais para implantá-la, até a supervisão de seu trabalho nas escolas do Brasil, teve um cunho mais sócio-político do que político-pedagógico. A forte associação entre música, disciplina e civismo, evidenciou a vinculação que se fez com o governo totalitário da época. Do ponto de vista do governo de Getulio Vargas, era uma excelente forma de propaganda, na qual se tentava uma certa legitimação; os regimes de força, freqüentemente, têm uma percepção apurada do poder arrebatador da música sobre as massas. Dessa forma, é freqüente a crítica de que o trabalho pedagógico de Villa-Lobos estava a serviço de uma causa política e não educacional. Nem todos, entretanto, concordam com esse ponto de vista e julgam que o comprometimento do compositor com a ditadura Vargas foi apenas uma circunstância favorável aos seus objetivos musicais e que o aspecto propagandístico e cívico não mereceria maior importância. A esse respeito cita-se o pensamento de Souza (1995, p.13):

...a idéia sobre a educação musical na literatura dos anos trinta é muito diferenciada e por vezes contraditória. Especialmente são colocados objetivos sócio-políticos muito gerais como educação musical a serviço da coletividade e unidade nacional, o despertar do sentimento de brasilidade ou ainda disciplina social, que no entanto não são em lugar algum claramente definidos mas apenas vagamente descritos.

Além do canto orfeônico, outros projetos foram desenvolvidos na época: a formação de professores de música para as séries primárias e secundárias, a pesquisa visando a restauração das obras de arte brasileiras e ainda a gravação de discos com os hinos nacionais e de músicas patrióticas e populares para serem cantadas por todas as escolas do país e a publicação do Guia Prático, que continha as músicas a serem cantadas nas escolas, os livros de Solfejo, Canto orfeônico, além de muitos artigos, resultantes das inúmeras conferências proferidas por Villa-Lobos.

Entretanto, essa experiência do canto orfeônico estagnou e foi praticamente esquecida. Uma análise crítica do sistema mostra a presença de pelo menos três fatores que contribuíram para o seu fracasso: conotações de caráter político (a queda de Vargas, o fim do Estado Novo e com isso a eliminação de tudo que fosse

associado ao governo autoritário – o canto orfeônico); a falta de capacitação pedagógica adequada (a distância até os cursos de capacitação, a formação superficial e o relaxamento na obrigatoriedade de formação); a falta de uma metodologia de ensino suficientemente estruturada (o material pedagógico-musical já mostrava diversificações em relação à temática das músicas).

Após a Segunda Grande Guerra, surge o movimento Música Viva, o qual defendia uma arte musical que fosse a expressão real da época e da sociedade. Esse movimento foi apoiado por uma importante geração de compositores brasileiros como Gazzi de Sá, Sá Pereira, Liddy Chiaffarelli Mignone, etc...

O movimento Música Viva teve também sua participação na educação musical brasileira, que colocava como palavra de ordem criar e experimentar. Pelo privilégio da criação musical, pela importância da função social do criador contemporâneo, pela valorização do coletivo buscava-se alcançar uma nova forma de expressão que privilegiasse mais o processo e menos o produto a ser alcançado.

Na década de 50, são criadas as Escolinhas de Arte do Brasil, projeto no qual Augusto Rodrigues engajou-se e de acordo com Loureiro:

Dentre seus princípios fundamentais estavam a crença no potencial de criatividade existente em todo ser humano, o respeito à liberdade de expressão do educando e a consciência de que a prática da atividade artística é fator relevante para o desenvolvimento equilibrado da personalidade do educando, contribuindo também para uma inter-relação harmoniosa entre as pessoas e os grupos humanos. (LOUREIRO, 2003, p.65)

Nessa época, sobressaíam-se dois tipos de professores de música: aqueles que se mostravam adeptos ao conservadorismo, formados pela metodologia orfeônica, que, embora sem o controle por parte da SEMA, Superintendência de Educação Musical e Artística, permaneciam com a prática cívico-pedagógica e aqueles com pensamento inovador e questionador, procurando abandonar a velha concepção autoritária, incorporaram as propostas da Escola Nova, dando ênfase à atividade do aluno que se torna o centro do processo ensino aprendizagem.

Nos anos 60, após diversas práticas, sob as mais variadas influências, a educação musical brasileira se caracterizou pela valorização da Iniciação Musical, da Musicalização, de um ensino para sensibilização. Nesse, a arte deixa de lado o rigor técnico para se tornar veículo de expressão humana. “Numa recusa ao

convencional, as artes romperam com a tradição, modificando o processo de ‘fazer arte’, em que o artista, engajando-se numa nova proposta didática, leva a arte para as ruas, numa aproximação com as massas”. (LOUREIRO, 2003, p. 67)

Na década de 1970, aconteceu uma nova mudança no ensino de música, a arte-educação inseriu-se na escola pública, onde a música se aproxima da dança e do teatro, ocorrendo uma mistura das linguagens artísticas.

Em 1971, a música passou a fazer parte de um ensino interdisciplinar, com base no artigo 7º, da Lei 5692 de 1971. Com essa reforma, a Educação Artística foi introduzida nos currículos escolares de I e II Graus, trazendo problemas para o ensino da música, bem como para as outras artes como as plásticas e as cênicas, isso ocorreu uma vez que o professor de Educação Artística ficou responsável por uma prática pedagógica polivalente, em conseqüentemente, aqueles profissionais que tinham formação na área da música davam aulas de música e, esporadicamente, pincelavam tentativas com atividades de artes plásticas e cênicas. Entretanto, aqueles professores que não tinham formação em música acabavam ministrando aulas apenas nas outras áreas. Os cursos de Licenciatura em Educação Artística ofereciam disciplinas nas três áreas, disso, resultando uma aprendizagem rápida e superficial, e este era o principal problema na implantação desse novo modelo de ensino devido a ausência de professores com habilitação para atuarem na disciplina.

Essa nova lei de ensino, responde às principais preocupações e objetivos atribuídos à educação no momento, principalmente a inserção imediata do indivíduo no mercado de trabalho. Portanto, a escola exerceu um importante papel no campo ideológico instituído pelo governo.

Dessa forma, as séries primárias foram as primeiras a ficar sem professor especializado e, de um modo geral, o ensino de música nas escolas parece estar desaparecendo gradualmente, pois as práticas pedagógicas relacionadas à educação artística privilegiaram as artes plásticas e a maioria das escolas brasileiras aboliu o ensino de música dos currículos escolares, devido a fatores como a não-obrigatoriedade da aula de música na grade curricular e a falta de profissionais da área, somando-se a isso os valores culturais e sociais que regem a sociedade brasileira.

Poucas instituições de ensino ainda preservam a música no programa curricular, contudo oferecem uma carga horária mínima e que se caracteriza pela problemática da prática pedagógica da educação musical. Na grande maioria das vezes, segundo Santos (1994, p.10), as aulas restringem-se ao trabalho de "... eventos culturais objetivando culminâncias que, embora altamente motivadoras, vêm em nome de um produto, sacrificando um processo".

Por não se constituir, em si, uma disciplina obrigatória no currículo escolar com conteúdos específicos, a música não é tratada como conhecimento a ser ensinado, estudado, compreendido e recriado, contudo, ela está sempre presente na escola, seja nas festas e celebrações, seja nas práticas recreativas e lúdicas que, muitas vezes, fogem totalmente às questões e aos objetivos propriamente musicais.

De acordo com Mateiro (2005, [s.p.]

Esta situação, sem dúvida, reflete os valores ideológicos e filosóficos que a educação musical possui para a nossa sociedade. Educação, cultura, arte tornaram-se superficialidades, e apenas aqueles com condições financeiras para pagar professores particulares de música (mais especificamente de um instrumento musical) ou de qualquer outra área têm acesso a outras modalidades de conhecimento.

A educação musical encontra-se hoje, como há tanto tempo, com certa autonomia nas escolas especializadas, nos conservatórios, como se não fossem atingidos pelos problemas que afligem a educação brasileira, seguindo um modelo de escola para a elite, com acesso restrito e ensino tradicional e que, segundo Penna (1995), assume uma função social de formar tecnicamente, pelo e para o padrão da música erudita, os profissionais para um entretenimento da elite – em outras palavras, os músicos para as salas de concerto. Ou, ainda, para o mesmo autor, cumprem a função de enriquecer, através da prática musical, a formação daqueles que têm socialmente a possibilidade de acesso a essa formação artística.

Com o fim do autoritarismo, nos anos 80 o movimento de redemocratização entrou na escola e, após oito anos de tramitação e polêmicas, foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9394/96 – que trata dos fins, princípios e organização da educação no Brasil. Como substituição à Lei anterior, ela é alvo de muitas críticas pela forma como foi alterada diversas vezes antes de ser promulgada

... e suas modificações foram consideradas por muitos como um retrocesso aos projetos inicialmente apresentados. A crítica recaiu, sobretudo, sobre o fato de que as propostas anteriormente feitas por associações de educadores (...) ou discussões com outras comunidades e órgãos representativos envolvidos não foram consideradas. (SOUZA, 1995, p. 24)

O MEC, Ministério da Educação e da Cultura, tomando como base a necessidade urgente de se estabelecer um princípio de equidade numa sociedade tão diversificada, propôs três documentos complementares ao processo de implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, como auxílio na elaboração do currículo destinado ao ensino básico: o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental, um para 1º e 2º ciclos e outro para 3º e 4º ciclos, e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.

No ponto de vista do próprio governo:

O que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais. (BRASIL, 1997, p.36)

A LDB, Lei de Diretrizes e bases, nº 9394/96 , pela primeira vez na história de nosso país, estabelece que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, no artigo 29 a lei determina: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (SOUZA; SILVA, 1998, p. 51), de forma que, somente nessa Lei é que a criança de 0 à 6 anos recebe adequado tratamento numa legislação educacional. Fruto do trabalho de educadores que, dedicando seus esforços, lutaram pela valorização da educação das crianças nessa faixa etária, o avanço em relação às leis anteriores, demonstra que há uma maior preocupação com a educação pré-escolar.

Não mais se caracterizando como assistencialista, a educação infantil assume uma nova conjuntura educacional, de desenvolvimento integral da criança, seja

fisicamente, psicologicamente, intelectualmente e também na sociabilização. Para orientar os educadores nessa nova fase da educação infantil, dois anos após a promulgação da LDB 9394/96, o Ministério da Educação e do Desporto elabora e distribui para toda a rede nacional o RCNEF, Referencial Curricular para a Educação Infantil, com o objetivo de enriquecer as discussões pedagógicas no interior de cada instituição, oferecendo subsídios para a elaboração de projetos educativos, servindo como um guia educacional, que parte do princípio de respeito aos estilos pedagógicos e à diversidade cultural brasileira, no entanto, por abranger as escolas em nível nacional, apresenta certa dificuldade neste princípio, gerando muitas discussões em relação a sua aplicabilidade.

O RCNEF, Referencial Curricular para a Educação Infantil, está sistematizado em três volumes: no primeiro documento apresenta-se a Introdução, que reflete sobre as escolas de educação infantil e apresenta uma fundamentação conceitual de criança, de educação, de instituição e de profissional que definem os objetivos deste segmento escolar e orientam a organização do documento, os quais, se dividem em dois âmbitos de experiência: um relativo as questões sobre a Formação Pessoal e Social da criança e outro sobre o âmbito de experiência de Conhecimento de Mundo. O primeiro volume, contém o eixo de trabalho que favorece a construção da Identidade e da Autonomia, pela abordagem da Formação Pessoal e Social das crianças. O segundo volume que abrange o âmbito de experiência Conhecimento de Mundo, contém seis eixos de trabalho, que orientam a ação do professor de Educação Infantil na "... construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática." (BRASIL, 1998b, p. 7)

No âmbito de experiência Conhecimento de Mundo, a Música, apresentada como um dos eixos de trabalho, é abordada como uma importante linguagem, presente na educação infantil. Nesse documento, são apontadas as idéias e práticas correntes em relação a presença da musica na educação infantil, a relação entre a música e a criança, os objetivos à serem alcançados nessa relação, bem como os conteúdos, que são subdivididos no fazer musical e na apreciação musical e as

orientações gerais para o professor sobre as atividades a serem realizadas e a avaliação do trabalho.

Nota-se que, o documento faz um retrato real da música na educação infantil, apontando as dificuldades encontradas pelas instituições e pelos próprios professores em relação à sua presença, conseqüentemente, traz uma grande contribuição para que essas dificuldades sejam superadas, no entanto, a linguagem utilizada no documento, na apresentação dos objetivos e dos conteúdos a serem trabalhados em cada faixa etária, é da área da música, o que se transforma em um empecilho no uso desse material por professores de educação infantil, que não têm conhecimento necessário para compreender essa linguagem, ou seja, para que o professor da educação infantil possa fazer uso do RCNEF, no que diz respeito à música, é necessário que este professor possua conhecimento prévio da área de música, desta forma compreenderá o que está apresentado no conteúdo do documento e poderá aplicá-lo em sua prática docente.

Além, do RCNEF, o Ministério da Educação em 1998, editou e distribuiu para todas as escolas de nível fundamental os PCN's, Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais, orientam cada área do conhecimento, que têm obrigatoriedade nas oito séries do ensino fundamental: língua portuguesa, matemática, conhecimentos históricos e geográficos, ciência, língua estrangeira, educação física e artes. Além disso, são apresentados os temas transversais que devem estar articulados com as disciplinas e são: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural e orientação sexual.

Os objetivos desse documento são muito amplos, pois abrangem desde orientações para as escolas, de como montar seus currículos e ensinar seus alunos, até a elaboração de projetos educativos, a formação continuada do professor, sugestões de atividades práticas de aula, os conteúdos e a produção de material didático, as avaliações das escolas e dos alunos. Para que esses objetivos se tornem viáveis, é preciso se considerar a realidade concreta, que se caracteriza por desigualdades sociais.

Contudo, por se constituírem uma referência de abrangência nacional e oferecer parâmetros a serem observados em todos os fazeres escolares, cabe, tanto ao PCN quanto ao RCNEF, a válida crítica de Souza, (1995, p. 28) "Isso sugere que

o governo federal parece não abrir mão de uma proposta centralizadora, através da qual poderá gerenciar as ações educativas nas escolas e salas de aula, os conteúdos de livros didáticos e a formação de professores”.

Entre as oito áreas que totalizam os Parâmetros Curriculares Nacionais, está a de Arte, que inclui a Música como uma das quatro linguagens artísticas: teatro, artes visuais, música e dança. Os PCN's relatam a história da arte na educação brasileira e caracterizam o fazer artístico, além de explicitarem a concepção de arte e de cultura subjacente a tal proposta. Neles, são apontados os conteúdos da música divididos em três eixos norteadores: experiências do fazer artístico (a expressão e comunicação, improvisação, composição e interpretação), experiências de fruição (a apreciação) e a reflexão.

É importante ressaltar que a presença da música como conteúdo curricular não garante, obrigatoriamente, uma mudança de atitude, como afirma Loureiro:

Apesar de todas essas dificuldades, o momento é de mudanças, sendo propícia a retomada da música nas escolas, em virtude da filosofia humanística que orienta os Parâmetros. Ao lado disso, tanto a escola quanto a sociedade brasileira caminham nessa direção. (LOUREIRO, 2003, p. 77)

A Pedagogia Musical Contemporânea é muito diversificada: a música está em toda parte, a diversidade de estilos e gêneros musicais é muito grande, há um grande número de pesquisadores nessa área, o ensino musical não possui uma característica única e concretiza-se pela variedade de métodos e processos empregados. Para Gainza (1988, p. 112)

Se tivesse que sintetizar, empregando apenas uma palavra, a essência desse rico e interessante período que atravessa a pedagogia musical elegeria o conceito de INTEGRAÇÃO, pois no meu entender o momento que estamos vivendo é de adição e de síntese, mais que de descoberta; música e sociedade, música e tecnologia, música e ambiente acústico, música e educação artística, educação geral, educação pré-escolar, educação permanente.

Atualmente, há inúmeros projetos de educação musical desenvolvidos por Secretarias Municipais e de Estado, por entidades não-governamentais e particulares, que acreditam na música e vêem nela uma possibilidade de reintegração social, entretanto são projetos isolados, que se utilizam de estratégias diferenciadas. Muitas pesquisas na área resultam em importantes publicações que

retratam os diversos âmbitos desse fazer educacional na escola brasileira. Citam-se, dois exemplos: primeiramente a pesquisa intitulada “O Ensino de Música na Escola de Ensino Fundamental”⁴ a qual conclui que

Embora nos meios científicos e acadêmicos a música seja reconhecida, na realidade isso não ocorre. O que encontramos nas escolas são práticas isoladas, bastante variáveis e irregulares. Em algumas poucas escolas há professor e carga horária específicos para música; em outras, só há o ensino da música na educação infantil (mesmo assim como função recreativa); em outras a escola resume a formar e ensaiar uma banda ou um coral, porém, tais práticas envolvem apenas alguns alunos, deixando a maioria excluída. Apesar de existir um consenso entre a produção científica, as educadoras musicais e professora de ensino fundamental sobre a importância da música na educação da criança e do jovem, como mostrou a pesquisa, sua implementação na escola, quando ocorre, está muito distante de seu verdadeiro significado, priorizando, (...) aspectos disciplinares e atividades festivas. (LOUREIRO, 2003, p. 216)

Cita-se também a pesquisa intitulada “A Música na Vida Escolar da Criança”⁵, a qual procurou reconhecer a presença da música na escola e perceber qual a importância dada à educação musical. Na fala de diretores dos Centros de Educação Infantil, de Guarapuava, no Paraná, onde a pesquisa foi realizada, revela-se uma certa valorização da presença da música na escola, contudo o discurso não condiz com a realidade observada. Os dados coletados apresentam as condições em que a educação musical chega até essas escolas e o grau de envolvimento das professoras com o processo de educação musical. Observa-se que

Cerca de 80% das escolas não têm aulas específicas de música em seus programas, sendo assim os professores de cada sala são responsáveis pelas aulas de música; apenas 10% das escolas possuem uma sala específica para aulas de música. Na maioria das escolas onde a educação musical recebe maior importância as aulas são realizadas na própria sala de aula; nenhuma das escolas possui professores com capacitação específica para ensinar música; cerca de 50% dos diretores afirmaram oferecer cursos de capacitação para seus professores nesta área; Cerca de 30% das professoras possuem curso superior, 40% está cursando uma faculdade e outros 30% estão no ensino médio ou já terminaram; 100% das entrevistadas responderam que a música está presente em suas aulas; apenas 30% disseram terem realizado algum curso específico de música. (CUNHA, 2003, p. 35)

⁴A autora Alicia Maria Almeida Loureiro relata nesse livro, sua pesquisa realizada com os professores que participaram do Projeto Música na Escola, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 1997.

⁵ Pesquisa realizada por Daiane S. Stoeberl da Cunha, em 2003, com dez escolas de educação Infantil do município de Guarapuava no Paraná, entre elas, quatro públicas e seis particulares.

Em todo o Brasil, a triste situação educacional apresenta-se similar, contudo atitudes transformadoras acontecem lentamente, cada atitude, mesmo que isolada, contribui para que novas iniciativas sejam tomadas, portanto, são ações de caráter político e também pedagógico.

As ações em prol de uma educação musical que objetivem a formação mais humana, mais crítica e atuante, não podem distinguir-se como política somente, ou pedagógica somente, elas devem abranger os planejamentos curriculares em âmbitos maiores e também os planos de atividade em cada sala de aula: as leis, os projetos governamentais, os referenciais e parâmetros, a formação do professor, os recursos materiais, o espaço e, também, a prática docente e discente, a relação professor-aluno, o acompanhamento pedagógico, etc. Isso tudo faz parte do processo formativo no qual o aluno é inserido.

O encaminhamento dado em cada um dos aspectos do processo formativo é o que mais difere entre cada realidade educativa e é o que determina o tipo de formação que se oferece ao educando. Dessa forma, pode-se dizer que a prática educativa, em seus inúmeros aspectos, caracteriza-se como formação reprodutiva ou emancipatória.

O que se quer focalizar aqui, dentre todos os aspectos político-pedagógicos vistos neste breve histórico, é a prática docente. Viu-se que, na história da educação musical do Brasil, algumas iniciativas abrangeram a formação docente, contudo, ela sempre esteve relegada a segundo plano. A prática docente vem determinar a qualidade da educação e, para que haja bons educadores, é necessário investir-se na formação docente, de tal forma que, mesmo em condições desfavoráveis à educação musical emancipatória, o professor seja capaz de intervir na sociedade e formar pessoas críticas e conscientes. Como observa Paz (2000, p. 11):

... as mudanças na pedagogia musical eclodiram rapidamente, implicando o repensar e a revisão de toda uma prática musical até então desenvolvida. Não é possível reformular a prática musical sem conhecer bem as novas descobertas e aquisições. Em música, poderíamos dizer que não há reformulação sem uma grande vivência e experiência do novo, sem um sério questionamento das idéias. Infelizmente, não é o que vem acontecendo por aí: basta observar-se os currículos dos cursos de música para se verificar o descompasso em que as coisas se dão.

Nessa retrospectiva histórica, observou-se que o argumento, aparentemente desalentador utilizado por Adorno, para iniciar o texto *Teoria da Semicultura* analisado por Zuin (1999, p. 117), confirma-se também nesse contexto: “As reformas pedagógicas por si só são insuficientes para a transformação radical do processo de difusão da semicultura (...) Enquanto não se modificarem as condições objetivas, haverá um hiato entre as pretensões das propostas educacionais reformistas e suas reais objetivações”. Por isso, esta busca da temporalidade do objeto do estudo, ajuda a entender que a dicotomia entre teoria e prática na educação musical banaliza as reformas pedagógicas e as tornam insuficientes.

Atualmente, o discurso presente nas propostas educacionais elaboradas pelo governo brasileiro, choca-se com a presença dos mecanismos comerciais aos quais a música tem se submetido, assim sendo a teoria distancia-se da prática educacional que acontece dentro e fora da sala de aula:

Os processos educacionais não se restringem ao necessário momento da instrução, mas que certamente o transcendem. Este tipo de raciocínio nos leva a inferir que a esfera do educativo não se delimita às instituições de ensino, ampliando a percepção a ponto de investigarmos a forma como a mercantilização dos produtos simbólicos determina novos processos educativos fora ou dentro das escolas. (ZUIN, 1999, p. 118)

O avanço das forças produtivas do capitalismo transnacional que se faz na padronização do comportamento; nas atitudes conformistas regidas pela hegemonia da necessidade de consumo; na perda da identidade; na semiformação; na pseudo-individualização, estão inseridas na esfera educativa, conseqüentemente, não há como ignorar sua influência nas práticas pedagógicas da educação musical. Debruçar-se sobre essas relações de forças é o caminho para se integrar a teoria à prática educacional, já que esta não está aquém desse “avanço”.

A música, como as outras artes, tem sido submetida às regras mercadológicas, tornando-se produto cultural de uma sociedade em que o valor de consumo sobressai ao valor puramente artístico. A crise que assola a área artística tem levado à decadência do gosto, e as crianças são educadas com padrões musicais medíocres. A educação musical, conseqüentemente, inserida nessas relações de consumo, sofre grande influência. Tais relações serão abordadas mais especificamente no segundo capítulo.

Não há como ignorar a dissimulação que ocorre na esfera educativa, quais sejam: a dicotomia entre as pretensões das propostas educacionais reformistas e suas reais objetivações, o hiato entre as promessas e suas respectivas realizações. Nesse sentido, a realidade distancia-se da utopia, teoria e prática dissociam-se, no entanto, a relação entre aquilo que se sonha e o que se põe em prática precisa ser fundamentada na constante criticidade dos indivíduos envolvidos. No processo ensino-aprendizagem, a prática docente auto-reflexiva é favorável à efetivação dos objetivos pedagógicos mais amplos, pois a reflexão crítica sobre sua própria prática faz do professor um mediador consciente entre as pretensões educativas elaboradas nas propostas pedagógicas e as reais efetivações.

Inclui-se no quadro das políticas educacionais atuais, além da LDB, mais recentemente, os Referenciais e os Parâmetros Nacionais, como vimos. As políticas educacionais têm buscado parametrizar a realização do ensino escolar, determinando o que se espera da organização e execução da prática educativa escolar. Mas, será que esses documentos são suficientes para a construção do que se propõe?

No campo da Educação Musical, por um lado, a experiência também tem mostrado que ações curriculares isoladas não são suficientes, além delas, é necessário propor ações formativas, pois, qual profissional estará apto para trabalhar com essas novas propostas curriculares? Por outro, sabemos que só as ações voltadas à formação profissional por si só não garantem o espaço institucional da aula de música. São necessárias, portanto, a formulação de políticas administrativas que viabilizem a implementação de currículos, já que a novação e formação são pólos de uma mesma problemática. Daí, a necessidade de estudos aprofundados que interpretem e analisem criticamente as experiências de diferentes escolas com a música e suas implicações institucionais. Para tanto: “em lugar da acomodação que leva a repetir sem crítica ou questionamentos os modelos tradicionais de ensino de música, faz-se necessária a disposição de buscar e experimentar alternativas, de modo consciente”. (PENNA, 1990, p. 17)

É nesse sentido que uma concepção educacional crítica poderia contribuir para o processo de auto-reflexão da atual situação educacional:

... elaboração de uma concepção educacional crítica que denuncie tanto as discrepâncias entre a veracidade dos conteúdos ideológicos e as suas efetivas realizações quanto elabora a sua autocrítica com o intuito de evitar a sedução de se transformar numa prática pedagógica redentora de todos os problemas educacionais. (ZUIN, 1999, p. 158)

A proposta educacional, que se pretende emancipatória, tem como ponto de partida a auto-reflexão e autocrítica do contexto social na qual está inserida: a presença da Indústria Cultural e a conversão da formação em semiformação. A partir desta reflexão, é possível caminhar para uma práxis pedagógica transformadora, emancipatória, que seja a otimização da educação musical na educação infantil.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO MUSICAL NA ERA DA INDÚSTRIA CULTURAL

A satisfação compensatória que a indústria cultural oferece às pessoas ao despertar nelas a sensação confortável de que o mundo está em ordem, frustra-as na própria felicidade que ela ilusoriamente lhes propicia.

(Adorno)

Seria inválido pensar numa crítica à sociedade sem ter em vista o que se quer por em questão, de maneira que as dificuldades a serem enfrentadas numa proposta de emancipação devem ser claras, para que, a partir delas, se organize uma iniciativa válida de ação.

Se não quisermos aplicar a palavra “emancipação” num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização de mundo. (ADORNO, 2000, p.181)

No olhar para dentro da escola, especificamente no âmbito da educação musical, encontram-se enormes dificuldades que se opõem à educação emancipatória, uma das barreiras que ela tem enfrentado é a presença da Indústria Cultural⁶ na sociedade, a influência da mídia no desenvolvimento humano, especificamente, na aprendizagem. A Indústria Cultural é totalmente contrária à formação emancipatória, pois, de acordo com Puterman (1994, p. 25), os frankfurtianos “...acreditavam que a maior característica da indústria cultural era o fator de homogeneização das populações quanto ao gosto artístico e à criatividade”. Quando se reflete sobre a realidade educacional na sociedade capitalista contemporânea, o tipo de formação a qual os alunos têm sido submetidos, seja ela

⁶ Os frankfurtianos fizeram um trabalho significativo de análise crítica à sociedade capitalista contemporânea. Trouxeram contribuições teóricas inigualáveis, críticas contundentes sobre os mecanismos de reprodução do capitalismo, entre eles sobre a Indústria Cultural, mesmo que não tivessem apresentado elementos superadores ou alternativas resolutivas. Por outro lado, apresentam um profundo pessimismo, mesmo nas utopias, uma aversão à razão tecnológica, um desgosto com relação à cultura de massa.

informal ou formal, com toda a influência da Indústria Cultural sobre essa formação, observamos uma semiformação.

Toma-se, aqui, como ferramenta que auxilie na análise, as contribuições teóricas e as críticas contundentes que fazem parte do trabalho significativo de análise crítica à sociedade capitalista contemporânea realizado pela Escola de Frankfurt⁷, com o qual se analisa o mecanismo de reprodução do capitalismo: a Indústria Cultural e conseqüentemente a conversão da formação em semiformação.

Surgia em Frankfurt, no ano de 1924, um movimento que mais tarde seria conhecido como “Escola de Frankfurt”. Essa data é marcada pela fundação do Instituto de Investigação Social, criado, a partir da organização da Primeira Semana de Trabalho Marxista, organizada por Felix J. Weil.

Após o regresso do Instituto à Alemanha, em 1950, com o fim do exílio dos seus intelectuais, determinado pela violência do Nazismo e marcado pela impessoalidade da sociedade industrial massificada, desenvolve-se a idéia de uma “Escola específica” e só então utiliza-se a expressão “Escola de Frankfurt” .

O termo Escola de Frankfurt ou uma concepção de uma ‘teoria crítica’ sugerem uma unidade temática e um consenso epistemológico teórico e político que raras vezes existiu entre os representantes da Escola. O que caracteriza a sua atuação conjunta é a sua capacidade intelectual e crítica, sua reflexão dialética, sua competência dialógica ou aquilo que Habermas iria chamar de ‘discurso’, ou seja, o questionamento radical dos pressupostos de cada posição e teorização adotada. (FREITAG, 1990, p.34)

⁷ A definição da Escola de Frankfurt se dá tanto pelos temas de interesse dos estudos, quanto através daqueles que a representam, seja pela adesão a uma plataforma teórica, a Teoria Crítica e complementos; ou identidade histórica, o Instituto e suas dependências; ou um projeto histórico e político. O primeiro a se destacar foi Max Horkheimer, que como a maioria dos intelectuais da Escola, era judeu de origem, foi influenciado por Schopenhauer e Kant, pelos filósofos idealistas da “filosofia da vida” como Nietzsche, Dilthey e Bergson, além de Marx. Junto a Horkheimer esteve Theodor Wieselund Adorno(1903-1969) que vinha de um meio de musicistas e amantes de músicas, formado em música pela Escola de Viena, se orientou para a estética musical, musicólogo, crítico literário, o qual tem a sua obra toda ligada à ciência social nos termos de uma filosofia da cultura, realiza em termos absolutamente seus, uma radical crítica à sociedade de massa. Leitor de Kant, Kierkegaard e Husserl, o qual o influenciou a recriar a psicologia enquanto ciência em outras bases que não as positivistas. Sua preocupação se revela nos trabalhos “Filosofia da Nova Música” e “Introdução à Sociologia da Nova Música”[□], além de outras obras. Entre outros pensadores, podem ser citados, ainda, Herbert Marcuse que se cruzou com a Escola mas, ao mesmo tempo, manteve o seu projeto. Estudou Husserl e Heidegger. Foi um dos expoentes da Nova Esquerda Americana. Morreu em 1978. A essa categoria, embora em moldes muito diferentes, aparentar-se-ia também Walter Benjamin(1892-1940), implicado historicamente no projeto da Escola, ilustrando-a sem a ela aderir. A influência de Kant e Hegel na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt trouxe a importância da individualidade e fortalecimento os elementos da razão emancipatória.

Pode-se entender essa intensa inquietude por se originar na “... crítica a uma sociedade à qual não conseguem modificar e onde se vêem obrigados a viver, pela impossibilidade de construir outra, com seus confortos e sem suas escravidões.” (CHACON in ADORNO; AXELOS; BENJAMIN et al, 1970, p. 15)

A Escola de Frankfurt é um acontecimento, um projeto científico, uma atitude, uma corrente, um fenômeno ideológico autodenominado crítico, em que o objetivo foi tecer uma crítica ao pensamento sistemático, para tanto, utilizava-se de ensaios, artigos de circunstâncias e resenhas, que sugeriam uma idéia de algo inacabado e incompleto, portanto, aberto a sugestões e modificações nas linhas de pensamento, de forma que a diversidade teórica dos autores que compõem a Escola não permite defini-la numa perspectiva de uma identidade doutrinal. No entanto, torna-se conhecida por desenvolver uma “teoria crítica da sociedade”, que é um modo de fazer filosofia integrando os aspectos normativos da reflexão filosófica com as realizações explicativas da sociologia, visto que o seu objetivo é fazer a crítica, buscando o entendimento e promovendo a transformação da sociedade.

2.1 A INDÚSTRIA CULTURAL E A FORMAÇÃO DISSIMULADA

Pode-se estabelecer relação entre formação humana e um “tornar-se pleno”? Com um caráter valorativo? Essa idéia vem permeando discursos na pedagogia moderna, em que o formativo está ligado estritamente ao positivo, e que esta formação é equivalente à racionalidade e, mais ainda, à escolarização. Por exemplo, se o indivíduo frequenta a escola, quer dizer que está sendo formado, ou ainda, se em determinada escola, há aulas de música, àqueles alunos está sendo oportunizado um ensino de qualidade e assim, também, com essas aulas, eles se tornam críticos.

Nesse discurso, não se admite a escola como depreciadora da formação humana, ou seja, não se discute a possibilidade de a escola, mesmo tendo “aulas de música”, não estar contribuindo para uma formação mais consciente, crítica e emancipatória, portanto, uma das maiores preocupações é o fato de que assim como a escola, a música, pode assumir duas funções: a de reprodução e a de emancipação.

Tendo em vista essa questão, faz-se necessário levantar elementos para

discutir de que maneira é possível relacionar a música à emancipação humana. Dessa forma, com base na análise dos estudos críticos sobre a sociedade, aborda-se a temática da formação humana pela educação musical.

No artigo intitulado **A Escola, este mundo estranho**, RAMOS-DE-OLIVEIRA afirma que “Com tamanhos obstáculos, a escola acaba sendo sede reforçadora do mal-pensar e da semicultura que impregnam o ar desta sociedade em que a indústria cultural invade casas, praças e cérebros. Os hábitos do mal-pensar se constroem em torno da alienação” (In: PUCCI, 1994, p. 134) no entanto, deseja-se pensar em uma escola que se preocupe com o presente e não somente com o futuro do estudante, pois o objetivo principal de se inserir a educação musical na escola não é, essencialmente, formar grandes instrumentistas ou músicos profissionais. Despertar nas crianças o prazer pela música, vivenciando momentos que proporcionem experiências musicais significativas é o que educadores musicais podem ter como principal objetivo de seu trabalho. É preciso preparar para o futuro sim, admite-se que é na escola que se forma o aluno para a vida adulta, para a vida profissional, esta é a função mais evidente da escola, como analisa Souza (1995, p. 30)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental afirmam que a função social da escola fundamental é a formação para o exercício da cidadania. Partindo dessa premissa, o documento defende que qualquer governo que pretenda garantir de fato as liberdades democráticas, constituir bases sólidas de um estado de direito e corrigir distorções gritantes, tem necessidade de universalizar o ensino básico, público, gratuito, leigo e obrigatório para todos, especialmente para a grande massa das periferias urbanas e das zonas rurais.

Contudo, a escola deposita no futuro do estudante a esperança do bom resultado de seu trabalho: a aprovação no vestibular, a boa escolha profissional, um bom cidadão; o ensino vai se tornando enfadonho em função do amanhã.

Percebe-se que nesse emaranhado de idéias e bombardeio de conteúdos — muitas vezes desnecessários — em que a escola propõe aos alunos, transforma-os em apenas projetos de vida. É preciso pensar que as crianças são vida e não apenas um plano dela, pois se a escola assumir apenas a função de formar o jovem para um futuro promissor, ela arrisca-se em se tornar um fardo pesado a ser carregado, para que se alcance o objetivo desejado.

Esse tempo poderia ser aproveitado pela escola de tal forma que o aluno pudesse viver intensamente o presente: “Daí decorre a outra função da escola, representa para mim uma das vias essenciais para a sua renovação [...] é preciso que a escola tenha por tarefa vivificar o presente desses jovens, e fortalecê-los neste presente”. (SNYDERS, 1999, p. 13)

Dessa forma, assim como a escola, a educação musical admite suas funções, citadas anteriormente, em outras palavras: formar para o futuro vivificando o presente.

Inserir a educação musical na escola é proporcionar aos alunos mais uma experiência formativa, a qual deve objetivar o enriquecimento da vida presente dos alunos para, então, formar adultos felizes. Assim, ainda que muitos dos alunos não se tornem cantores ou músicos profissionais, uma educação nas artes pode ajudar a todos a realizarem seus sonhos. Tratando-se de desenvolver as habilidades mais gerais das crianças, e principalmente a de aprender e a de imaginar, as artes devem ser tão importantes na educação dos alunos quanto as disciplinas mais básicas.

E, quanto à prática pedagógica do professor para que a educação possa ser uma experiência formativa para o tempo presente e para o porvir, ela deve propiciar uma alegria que seja vivida no presente, na qual os esforços dos alunos não se tornem em amarguras, mas que eles sejam estimulados e recompensados a cada dia. “A arte incorpora algo como liberdade no seio da não liberdade [...] Eis sua alegria e também, sem dúvida, sua seriedade ao modificar a consciência existente”. (ADORNO, 2001, p. 11). Dessa forma, cada aula se torna um prazer, cada conquista uma vitória e cada novo aprendizado um momento de alegria.

Não se pode desconsiderar o fato de que o educador musical está inserido no ambiente capitalista, no qual nem mesmo as artes estão alheias às influências da indústria cultural, a formação por meio das artes, inclusive da música tem sido dissimulada, pois, as artes estão sendo submetidas a uma nova servidão: as regras do mercado capitalista e a ideologia da indústria cultural, baseada na idéia e na prática do consumo de “produtos culturais” fabricados em série.

Cantores e bandas têm o objetivo de produzir música para vender, são as relações de poder e saber que se manifestam nesta cultura e o que antes era usado para expressão diferenciada, agora, atende às demandas de um padrão musical

medíocre, incluindo-se numa homogeneidade massiva. As pessoas deixam de dar valor ao diferente, à música de qualidade, à criatividade e acabam preferindo o produto musical, típico da modernidade, que incita aos discursos sobre o sexo e produz as condições de disciplinarização padronizada dos corpos que se agitam sob os mesmos sons e ritmos. É a industrialização da própria arte, a cultura convertendo-se em semicultura, a formação convertendo-se em semiformação. E, nesse ambiente de reprodução, no qual a escola também participa, a educação musical se torna dissimulada pela indústria cultural.

A teoria crítica da Escola de Frankfurt se tornou muito conhecida pela sua crítica à cultura de massa. O termo indústria cultural foi originalmente formulado por Adorno e Horkheimer na década de 30, momento em que ambos estavam muito impressionados com o desenvolvimento das indústrias fonográfica e do cinema. Esse conceito foi fortemente assimilado por críticos das ciências sociais e da comunicação.

A industrialização vivenciada por Adorno e Horkheimer, introduzia-se também nas artes, com a invenção do fonógrafo e do cinematógrafo, "...foi, portanto, a utilização de meios mecânicos para multiplicar as possibilidades de audição de um concerto que lhe sugeriu a utilização do termo 'indústria cultural' ". (PUTERMAN, 1994, p. 10)

Algumas das principais idéias dessa crítica estão ligadas à música, elas estão inseridas numa análise mais ampla das relações de produção e reprodução, inerente às classes na sociedade das massas que foi, desde o início, objeto do Instituto. Definição, esta, apresentada por Freitag (1990, p. 71)

Ao mesmo tempo que a obra de arte e a cultura em geral se fechavam ao consumo da classe trabalhadora, por serem considerados bens de consumo reservados a uma elite, representavam em sua própria estrutura um protesto contra a injustiça, mas esta só poderia ser superada no futuro. (...) Os bens culturais, concretizados em obras literárias, sistemas filosóficos e obras de arte são derrubados dos seus pedestais, deixam de ser bens de consumo de luxo, destinados a uma elite burguesa, para se converterem em bens de consumo de massa (...) o que é viabilizado pela revolução tecnológica-industrial, que permitiu promover a reprodução em série da obra de arte ou da sua cópia (...) transforma a cultura de elite em cultura de massa.

Acontece uma falsa democratização, onde a obra de arte se torna mercadoria do sistema capitalista. Assim, uma falsa reconciliação entre cultura e civilização transforma o produto cultural, que deixa de ser apenas cultura e passa a ter um valor de troca, o qual se denomina indústria cultural a falsa reconciliação entre produção material e ideal de bens.

Dessa forma a indústria cultural pode ser definida como a cultura produzida para o consumo de massa, atendendo às necessidades de valor de troca e de valor de uso, em que o produto cultural deixa de ter caráter único para ser um bem de consumo coletivo, avaliado segundo sua aceitação e lucratividade. Esse processo é cada vez mais aprimorado pelas condições modernas de produção, que com o auxílio da ciência e da técnica, facilitam a reprodução e disseminação dos produtos, consolidando e perpetuando a produção capitalista, de tal forma que essa passa a ser fundamental para a sobrevivência do sistema.

Essa nova produção cultural tem função de lazer, ocupando o tempo livre do trabalhador de forma que ele não reflita sobre sua realidade, eliminando a dimensão crítica da sociedade. Na escola, a música – massificada – posiciona-se em lugar privilegiado, nas festas, comemorações, apresentações, na dança, nos corais, nas bandas, nos teatros, criando uma ilusão de que a felicidade é algo presente, incentivando o consumo cada vez mais intenso, o qual traz a falsa sensação de realização social.

A supervalorização da dimensão instrumental da razão significa a negação de uma dimensão emancipatória que também aparece sob a forma de negação da arte. A arte significativa para a transformação social e política seria aquela não-repetitiva, caracterizada pela dimensão do novo, que preserva o que lhe é próprio e se afasta do controle racional. Contudo a arte, assim como a educação, os meios de comunicação, o não trabalho, passa pelo filtro da Indústria Cultural que é uma manifestação exemplar da Razão Instrumental.

... a Indústria Cultural cumpre perfeitamente duas funções particularmente úteis ao capital: reproduz a ideologia dominante ao ocupar continuamente com sua programação o espaço de descanso e de lazer do trabalhador; vende-lhe os produtos culturais da mesma maneira que lhe vende os bens de consumo. (PUCCI, 1994, p.27)

Para os frankfurtianos, a vida, como a industrialização, passa a ser padronizada, isto é, todas as coisas parecem ser semelhantes, como consequência, o poder de crítica e de opção se esvai, restando apenas a adaptação aos esquemas de dominação progressiva, contribuindo para a reiteração do sistema vigente.

A Indústria cultural é exploração, que por sua vez é alienante, pois os homens transferem cada vez mais para o futuro seus desejos de felicidade e realização, na medida em que se ajustam às formas desumanas de organização da sociedade.

Assim, por um pensar crítico sobre a Indústria Cultural, esta é identificada como forma de manipulação das consciências, já que se utiliza da própria cultura para se estabelecer. Com essa transformação da cultura em semicultura, restam poucas maneiras de se realizar uma auto-reflexão crítica, uma delas seria a estética e, mais especificamente, a música, que segundo Adorno, preserva a utopia de um mundo melhor.

Percebe-se, nos trabalhos de Adorno, principalmente, que em certo momento, há uma passagem de uma análise mais sociológica para uma análise mais ligada à estética. Esse autor é o principal responsável pelo surgimento da chamada Teoria Estética, que para ele é uma teorização crítica da realidade, uma única forma consistente de negar e criticar as condições materiais e sociais da vida social.

Adorno em seu ensaio sobre a regressão auditiva (ADORNO, 1989) afirma que a música está sujeita a transformação em mercadoria, principalmente, a música considerada leve, contudo, ressalta que certas músicas eruditas (cita a dodecafônica) não são tão acessíveis às massas, assim se preservam fora da indústria cultural, suas formas não se prestam a reprodução e ao consumo.

A teoria estética interpreta, decifra a representação musical, revelando os seus elementos críticos contestadores, o que permite uma análise e uma crítica das formas materiais de organização da sociedade. Como afirma Freitag “O fato de que a arte não reificada se fecha a toda e qualquer conceituação é a garantia de sua conservação como forma de representar criticamente a realidade alienada”. (1990, p. 83)

A tecnificação do mundo e a reprodutividade técnica, resultam na perda da aura na obra de arte, que é massificada em consumo de bens artísticos. Isso tudo é resultado da modernização da sociedade burguesa no século XIX e XX.

Para Adorno, quando a obra de arte perde sua aura, acontece o desvirtuamento da obra, a dissolução na realidade banal e a despolitização do seu destinatário. Adorno, Marcuse, Horkheimer e Benjamin concordam ao atribuir à cultura, e à obra de arte em especial, uma dupla função:

... a de representar e consolidar a ordem existente e ao mesmo tempo a de criticá-la, denunciá-la como imperfeita e contraditória. (...) ela critica o presente e remete o futuro. A dimensão conservadora e emancipatória da cultura e da obra de arte encontram-se, pois, de mãos dadas. (FREITAG, 1990, p. 77)

Assim, a teoria estética assume a posição de herdeira da teoria crítica, sendo uma forma de opor-se ao presente instituído, pois por meio dela, segundo Adorno, é possível evitar a unidimensionalização da arte, situada diante de uma sociedade em que suas relações suplicam pela reprodução do sempre idêntico, a mesmice caminha de mãos dadas com o conformismo. Mas, isso não significa que tenha que ser sempre assim, a educação, que não se limita à esfera formal, mas está presente também em todas as outras relações sociais que necessitam de algum tipo de processo de aprendizagem, tem em si um importante papel para aceitação de um estado de coisas contraditório em si mesmo.

2.2 A CONVERSÃO DA FORMAÇÃO EM SEMIFORMAÇÃO

As críticas realizadas pelos frankfurtianos caracterizam-se por refletir as situações pelas quais eles haviam passado: a construção da democracia e o temor do retorno à barbárie fascista. Esta realidade é analisada por Adorno⁸ que critica o presente, buscando transformações possíveis na sociedade capitalista.

Inserem-se nesta análise a falsificação do sonho de formação cultural pelo crescimento da ideologia da semicultura e pelo caráter de fetiche da mercadoria, que surgem juntamente com a Razão Instrumental e a Indústria Cultural.

⁸ Adorno expressa sua indignação em entrevista concedida à Rádio do Estado de Hessen, na série “Questões educacionais da atualidade” e intitulada *Educação contra a Barbárie*. ADORNO, T. W.; **Educação e Emancipação**. 2 ed. Trad: W. L. Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

A Teoria Crítica passa por um momento de negação, a antítese hegeliana. A filosofia de Hegel é designada como filosofia negativa. E a Teoria Crítica herda essa filosofia alemã.

Cada coisa para ser o que é, deve vir a ser o que não é. Essa ânsia de buscar a verdade além dos fatos, de denunciar os totalitarismos, estejam eles onde estiverem, de clarificar as trevas da ignorância, da barbárie, do fetiche, da manipulação ideológica, de questionar tudo aquilo que ofusca o poder da consciência, o espaço da liberdade, a afirmação da individualidade e da autonomia do homem, faz parte do coração e do cérebro da Teoria Crítica. (PUCCI, 1994, p. 30)

O pensamento crítico significa um processo histórico concreto e não somente lógico, essa dialética aparece bem clara nos textos de Adorno: em **Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas**⁹, a análise da instrumentalização da cultura na sociedade capitalista monopolista manifesta exaustivamente a atividade crítica da dialética. Em **Teoria da semicultura**¹⁰, Adorno aponta a transformação da formação cultural em semiformação, o que seria uma pseudoformação, resultante da popularização da cultura, uma aparente democratização da cultura, portanto uma socialização deformativa, quando a razão perde seu potencial crítico, a consciência retrocede, tudo se assemelha. A indústria Cultural atrofia o poder crítico da arte, ele só persiste nas obras que se esforçam para atingir autonomia frente à sociedade atual, efetivando, assim, o seu poder de permitir que seja desvelado o que é ocultado pela ideologia.

Quando a formação cultural é falseada, o que historicamente se concretizou nos trabalhadores, por terem sua liberdade limitada pela classe dominante, a consciência e a liberdade são atrofiadas, o que se pode chamar de semiformação cultural, entretanto, graças à consciência de classe e a qualidade profissional, alguns grupos não se envolvem com a semicultura, expressando resistência e desejo de superação da opressão.

Semiformação e semicultura são conceitos adornianos para definir uma realidade vivenciada ou mesmo observada por ele e da mesma forma vivenciada nos dias hodiernos. Esses conceitos nomeiam o homem contemporâneo, impedido de ter experiência e, portanto, desprovido da capacidade de refletir sobre o significado do processo de trabalho e de sua situação diante dos outros, condenado

⁹ ADORNO, T.W; HORKHEIMER, M. 1986

¹⁰ ADORNO.T.W. 1996

à mera vivência por força da lógica social, ele não pode lograr conquistar a emancipação. Prejudicado em sua formação, impossibilitado de completá-la, visto que o chão social que a tornava viável desapareceu, ele torna-se semi-indivíduo, isto é, um indivíduo danificado a quem, a sociedade capitalista oferece um tipo de cultura - a semicultura - destinada a diverti-lo e a entretê-lo, que o empurra para o esquecimento histórico e para o conformismo.

O ensino, que está sempre em transformação, precisa favorecer a formação do indivíduo esclarecido, contudo, a educação brasileira em geral, e aqui se ressalta a educação musical, tem se caracterizado por sua superficialidade. A semiformação cultural identificada nos anos quarenta por Adorno, em um contexto diferente do que se encontra a escola hoje, faz-se presente de maneira similar, tanto nas academias, nos conservatórios de música, quanto na escola regular, a educação musical apresenta-se aquém da formação crítica e esclarecedora.

A superficialidade da educação musical está na dinâmica que se estabelece no processo educativo e na postura pedagógica, diante da música produto da Indústria Cultural. Assim, o descaso é o principal responsável da falsa formação, pois a falta de experiência do aluno o torna incapaz de refletir.

Essa falta de experiência musical, pode ser analisada como carência de um repertório musical mais abrangente ou também, pela lacuna entre aquilo que se ouve pelos meios de comunicação de massa e aquilo que se aprende musicalmente. Vale dizer que, na experiência musical, deve estar presente a reflexão, o olhar crítico, pois a vivência musical de quem apenas ouve a música, produto da Indústria Cultural, sem ter contato com diferentes estilos e diferentes compositores musicais, gera uma falsa formação, ou ainda uma semiformação, já que, a audição musical está limitada a uma semicultura que exclui qualquer tipo de esclarecimento ou formação crítica. Contudo, essa semiformação também pode ocorrer com o indivíduo que, ainda que tenha contado com um repertório musical mais amplo, falte-lhe a capacidade crítica para analisar o que ouve.

Isso tudo pode ser entendido por meio de dois exemplos distintos: um aluno de escola regular onde não se tem aula de música e o repertório musical ouvido por ele tanto em casa, quanto na escola, corresponde aos anseios da Indústria Cultural, transformando seu gosto e sua audição musical limitada pela falta de experiência

diferenciada; e um aluno de piano de um conservatório tradicional de música, que estuda compositores clássicos e eruditos, em um repertório que varia entre Bach e Villa-Lobos. Contudo sua educação musical num currículo extremamente fechado, não possibilita que ele saiba analisar outros estilos musicais, inclusive a música ouvida por ele mesmo pelo rádio e pela televisão.

Dessa maneira, o que determinará a presença da formação ou da semiformação é a profundidade crítica da experiência musical proporcionada ao indivíduo. No entanto, a educação musical na era da Indústria Cultural, tem se caracterizado como reprodutiva por seus objetivos equivocados, um deles é a realização de uma educação imediatista.

Adorno afirma que o plano da experiência de qualquer aprendizado deve estar situado na combinação entre a preparação imediata e o horizonte de orientação. Segundo ele, quando se admite um certo equilíbrio entre aquilo que se aprende no momento e sua utilização futura, há esclarecimento.

Vários são os exemplos que podem ser citados de ambientes educacionais em que esse equilíbrio é determinante, como os cursos profissionalizantes, os cursinhos pré-vestibulares, entre outros. No entanto, no plano da experiência, aqui tido como ideal para o aprendizado esclarecedor, encontram-se todos os ambientes e momentos educacionais, é nestes que se encontra uma das grandes dificuldades enfrentada pelos professores, mas exercida pela maioria deles: a ênfase no resultado.

Na educação musical, pais e alunos querem perceber o resultado do aprendizado de forma instantânea: o aluno, já na primeira aula, deseja tocar certa música (que normalmente não condiz com o nível de aprendizado em que está); os pais mostram expectativas referentes aos filhos tocarem melodias com fluência, o que se quer, portanto, é o resultado imediato, certamente, agem assim por não compreender como se dá o processo de aprendizagem.

Infelizmente, os professores, para responder a essa exigência, adaptam-se a ela buscando métodos que dêem resultados mais rápidos. Pode-se citar os métodos de aprendizagem rápida, como os que são intensamente aplicados no ensino de teclado. Sabe-se que a invenção dos instrumentos eletrônicos revolucionou a música e o seu ensino, o teclado tornou-se um instrumento musical de fácil acesso

e, de forma massiva, tem conquistado espaço nos ambientes familiares e escolares. A ampla oferta de recursos eletrônicos, sons e ritmos, possibilita um aprendizado mais rápido, contudo superficial. É claro que esta não é a única possibilidade de se aprender a tocar o instrumento, no entanto, tem sido a mais utilizada: o aluno recebe um treinamento básico para 'manusear' o instrumento, o que resulta em um trabalho estritamente mecânico, de forma que o uso da criatividade é substituído pelo uso da representação, resultando em uma formação reprodutiva, uma semiformação.

Nesse processo de ensino os objetivos reais da educação musical são substituídos por objetivos equivocados, infelizmente, a pressa de obtenção de resultados claros, impede que a aprendizagem musical cumpra sua vocação:

...a aprendizagem musical contribui para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e afetivo e, principalmente, para a construção de valores pessoais e sociais de crianças e jovens. O papel da educação musical nas escolas é o de expandir o universo musical dos alunos, oferecendo a eles o acesso à diversidade de práticas e de manifestações musicais locais, regionais e multiculturais e a oportunidade, se desejarem, de seguir a carreira profissional em música. (HENTSCHKE, 2004, p 24)

Inserese nesta discussão outro problema que vem assolando o ensino: a indústria de materiais didáticos, como as apostilas, os livros e as revistas que são elaborados em grande escala, visando a grande massa e que homogeneizam o ensino, pois reproduzem sem renovação as mesmas músicas, as mesmas atividades. É a razão iluminista presente na burguesia que se repete, a valorização da dimensão instrumental, em detrimento da emancipatória. Transformando o pensamento em ferramenta a serviço do progresso, esta razão instrumental caracteriza-se pela técnica, pelo saber fazer, seu objetivo é a reprodução ampliada que gere capital, para isso, o homem deve dominar a natureza e então por meio dela dominar o próprio homem.

Observou-se, na análise do processo de conversão da formação em semiformação, quais foram as conseqüências da instrumentalização da razão na forma da ciência do capitalismo transnacional. Ao invés de sermos apenas tutelados pelas ordens advindas das instituições religiosas, atualmente, submetemo-nos mais do que nunca aos comandos dos produtos semiculturais, veiculados pela pseudodemocratização da produção simbólica. (ZUIN, 1999, p. 119)

A dimensão instrumental da razão em sua supervalorização gera a negação de uma dimensão emancipatória. A arte, assim como a educação, os meios de comunicação, passa pelo filtro da Indústria Cultural que é uma manifestação exemplar da razão instrumental. A arte repetitiva é caracterizada pela dimensão do sempre idêntico e perde sua função emancipatória, perdendo também sua significação para a transformação da sociedade. A vida torna-se padronizada, gera o homem unidimensional, todas as coisas parecem ser semelhantes, como consequência o poder de crítica e de opção se esvai.

O que resta é a adaptação aos esquemas de dominação progressiva, contribuindo para a reiteração do sistema vigente, no qual da relação entre teoria e prática não se faz uma integralidade. De um lado, a centralidade na teoria e a frustração da prática alienada da realidade, por outro a prática pela prática sem embasamento teórico e então a frustração da superficialidade na falta de fundamento.

Adorno chama atenção à importância da teoria e da prática estarem articuladas, no entanto, ressalta que ambas precisam ser autônomas, sem que haja uma unidade determinista, para que se concretize uma política emancipatória. Nessa ligação, entre a Teoria Crítica e emancipação, é que se redefine o conceito de racionalidade como um pensar crítico que une a teoria e a ação.

Se a prática fosse o critério da teoria, se transformaria, por amor ao *thema probandum*, no embuste denunciado por Marx e portanto, não poderia alcançar o que pretende; se a prática se orientasse simplesmente pelas indicações da teoria, se endureceria doutrinariamente e, além disso, falsificaria a teoria (ADORNO, 1992, p. 89)

Não são somente as crianças e os jovens das classes menos favorecidas que enfrentam o fracasso em sua educação musical, pois a Indústria Cultural tem influenciado a todos, tanto aos mais favorecidos quanto aos menos.

Na retrospectiva histórica já realizada, percebe-se a questão da elitização do conhecimento musical como uma prática muito antiga e que vem se sustentando até hoje, paralelamente à elitização de qualquer outro conhecimento, surge simultaneamente com a sociedade de classes.

As dimensões dos prejuízos de haver uma elitização do conhecimento são impossíveis de serem medidas quando não há acesso democrático ao aprendizado, toda discussão sobre educação ganha uma proporção muito maior.

O acesso à educação musical mais aprimorada no Brasil, se encontra em ambientes muito restritos, nos quais têm entrada as crianças e jovens das classes mais privilegiadas, uma realidade gritante neste país. É verdade, que há o ensino musical que se faz presente nos conservatórios e academias de música, com custo muito alto e que permite somente o acesso das classes mais favorecidas, contudo, esse acesso nem sempre significa qualidade. Esse ensino das escolas especializadas parece estar alheio à realidade da criança e do jovem, embora acredita-se que aprender elementos e técnicas de música que, historicamente, constituíram-se por uma parcela elitista da sociedade, tem o seu valor, há que se levar o aluno a conhecer e descobrir outros conteúdos, estilos e gêneros musicais, ampliar seus horizontes, a fim de que possa ser crítico em relação às músicas veiculadas pela mídia.

Atualmente, apesar de a música estar presente na escola, seja nas festas, nas comemorações, ou na sala de aula, ela tem respondido aos interesses econômicos da indústria fonográfica - semicultura - reproduzindo modelos, padronizando a audição e o gosto musical, impossibilitando os alunos a aprender, "... a fissura entre o conteúdo emancipatório da cultura e sua verdadeira realização é imanente às próprias contradições do capitalismo." (ZUIN, 1999, p. 57)

A produção cultural, dentro e fora da escola, converteu-se em mercadoria como outra qualquer, seu caráter de valor subordina seu caráter de uso, estabelecendo as bases para a consolidação da semiformação. Como afirma Zuin, 1999, p. 56:

As aspirações máximas de uma sociedade mais humana e que estão resguardadas na imanência da obra de arte são convertidas em mera mercadoria, objeto de desejo que tem a função essencial de permitir, mediante a sua posse, a distinção dos que se julgam superiores em comparação à plebe e a afirmação de uma identidade doentia tanto no plano particular, quanto no coletivo.

Marcuse aponta para o duplo caráter da cultura que contém dentro de si, tanto a afirmação de um estado de exploração social, quanto a possibilidade de

reapropriação da sensibilidade e da razão, em uma sociedade não tão dessensibilizada e irracional:

O verso torna possível o que já se tornou impossível na prosa da realidade (...) A liberdade da alma foi utilizada para desculpar miséria, martírio e servidão. Ela serviu para submeter ideologicamente a existência à economia do capitalismo. Porém, apreendida corretamente, a liberdade da alma não aponta para a participação do homem num além eterno, onde por fim tudo se resolve quando o indivíduo já não usufrui de nada. Ao contrário, ela pressupõe aquela verdade superior segundo a qual nesse mundo é possível uma forma de existência social em que a economia não decide acerca de toda a vida dos indivíduos. O homem não vive apenas de pão: uma verdade como essa não esgota pela falsa interpretação de que o alimento espiritual é um substituto suficiente para a falta de pão. (MARCUSE, 1997, p. 108)

Nota-se a importância dada por Marcuse para a transformação radical nas relações de produção, que possibilitariam a construção de uma educação que efetivasse a verdadeira formação. Sabe-se que não há como absolutizar a arte de maneira tal, a ponto de ser totalmente independente das relações econômicas, no entanto, ela nunca se esquivava de ser o ápice representativo da objetivação da formação.

A obra de arte expressa inconformismo e o desejo de emancipação em relação à barbárie da práxis social em tempos de indústria cultural. Acredita-se que as transformações necessárias para tal emancipação devam ocorrer no âmbito educativo, pois nas possibilidades de reapropriação da sensibilidade e da razão que a educação musical representa a objetivação da formação emancipatória para a concretização de uma sociedade mais sensível e racional, na qual seja realmente possível uma forma de existência social, em que a economia não decida acerca de toda a vida dos indivíduos.

A educação musical na era da Indústria Cultural, está atrelada à necessidade de que uma concepção educacional crítica seja assumida pelos educadores musicais. É possível repensar a prática pedagógica desenvolvida na educação musical na escola, a partir das análises já desenvolvidas sobre a atual situação em que se encontra.

O educador musical, em tempos de mercantilidade da arte, admite uma função determinante na formação das crianças: na sensibilização, na formação crítica, na prática da auto-reflexão, no esclarecimento, na emancipação.

Partindo, portanto, da compreensão inicial da trajetória conflituosa pela qual a educação musical passou – e tem passado –, no Brasil, e da crítica sobre a influência da Indústria Cultural na Educação Musical, sua dissimulação e a conversão da formação em semiformação, propõe-se um repensar sobre a práxis pedagógica do educador musical na educação infantil para a emancipação.

CAPÍTULO III

O EDUCADOR MUSICAL E A PRÁTICA EMANCIPATÓRIA

O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente – e quem é “a gente”, eis uma questão a mais – pode enfrentá-lo.

(Adorno)

O trabalho docente na educação musical é um dos fatores determinantes na formação da audição musical, podendo se caracterizar como formação reprodutiva ou emancipatória.

Questiona-se a formação do professor para atuar na prática da educação musical escolar, principalmente na Educação Infantil, quando se pretende a educação musical de qualidade na escola, mais ainda, quando se deseja que a escola eduque musicalmente, pois, a finalidade do ensino de música na Educação Infantil,

... não é tanto transmitir a técnica particular, mas sim desenvolver no aluno o gosto pela música e a aptidão para captar a linguagem musical e expressar-se através dela, além de possibilitar o acesso do educando ao imenso patrimônio musical que a humanidade vem construindo (JEANDOT, 1993, p. 132)

Diante desse universo a ser explorado, os maiores responsáveis são os professores, os profissionais da educação, que têm sob sua responsabilidade, entre tantas atividades, a da educação musical. Assim sendo, devem ser educadores musicais, sendo que: “O cumprimento da tarefa de musicalizar desenvolvendo as capacidades da criança e nela estimulando o gosto pela música compete ao professor...” (MOURA 1989, p.10).

Neste capítulo, além de refletir sobre a formação do educador musical, a prática docente é tomada como essencial para o esclarecimento e a emancipação. Tal essencialidade deve ser considerada pré-requisito, quando se olha a educação infantil como um ambiente musicalizado, cabe, portanto, investigar a formação do professor, compreender o objetivo da prática pedagógica e repensar a prática

docente para uma educação musical crítica, são ações que favorecem e incitam a reflexão sobre a presença da música na educação infantil, hoje.

A partir do exposto, procura-se evidenciar nos cursos de formação de Educadores Musicais, incluindo-se a Pedagogia, as disciplinas que abrangem os conteúdos relacionados à linguagem musical e à licenciatura, considerados pré-requisitos na formação do educador musical. E, para analisar com maior profundidade a formação do pedagogo para atuar como educador musical na educação infantil, toma-se como objeto de análise a Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Isto posto, ressaltam-se os elementos necessários e indispensáveis na formação do educador musical, a partir de uma perspectiva crítica.

3.1 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR MUSICAL

À primeira vista, quando se fala em educação musical, pensa-se que o principal responsável por esse ensino é o próprio músico, contudo, dois fatores levam a um pensar diferenciado, o primeiro é a escassez de profissionais com habilitação na área de música, concomitantemente ao aumento da presença do pedagogo na sala de aula, como profissional polivalente; o segundo é a lacuna na formação pedagógica do músico para desempenhar o magistério e, ao mesmo tempo a lacuna na formação musical do pedagogo para desempenhar o papel de educador musical. Sendo assim, é necessário que se reflita um pouco mais sobre esses dois pontos, a fim de repensar o trabalho da educação musical nas escolas.

A situação da Educação Musical tem estado a cargo, principalmente, de dois profissionais: o Pedagogo e o Professor de Música, este pode ser formado em Licenciatura em Música ou Artes com Habilitação em Música. Estes são os responsáveis pelo trabalho de Educação Musical, que é também recomendado pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, o qual traz a música como um dos principais eixos a ser trabalhado na Educação Infantil, contudo, aquilo que se pede e se espera do trabalho musical na escola, está longe do que se vive atualmente. Há, uma insignificante presença de professores com habilitação

específica para atuar como professores de música nos Centros de Educação Infantil, o que se restringe mais ainda, quando se trata das escolas públicas¹¹.

Assim, os Pedagogos, juntamente com professores que possuem outras formações universitárias, ou até mesmo, professores que não possuem nenhuma formação para tal, assumem maior parte das salas de aula do grande potencial numérico das escolas.

Percebe-se, portanto, a importância de analisar a formação universitária desses dois profissionais, tendo de um lado o pedagogo, que tem assumido o papel de educador musical em grande parte dos Centros de Educação Infantil, e por outro lado, o Professor de Música, que cada vez mais se transforma em semicultura dentro da escola regular, ainda mais da pública.

Para se fazer uma análise mais idônea, em relação à formação desses profissionais, Cunha (2004)¹² buscou as disciplinas que compõem o currículo dos principais cursos de formação de professores de Música: Licenciatura em Música e Licenciatura em Artes, Educação Artística ou Arte-Educação, com habilitação em Música e também do curso de Pedagogia de dezoito grandes Universidades públicas Brasileiras.¹³ A pesquisa foi realizada via página eletrônica das seguintes Universidades: Universidade Federal do Acre – UFAC, Universidade Federal do Ceará - UFC, Universidade Federal de Goiás - UFG, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS, Universidade Federal do Pará - UFPA, Universidade Federal do Paraná - UFPr, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Universidade Federal do rio Grande do Norte - UFRN, Universidade Federal de Sergipe - UFS, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Universidade Federal de Pernambuco - UFPe, Universidade Federal de Viçosa -

¹¹ CUNHA, D.S.S. **A Música na Vida Escolar da Criança**. Guarapuava: UNICENTRO, 2003. Em pesquisa realizada no município de Guarapuava- Paraná, das dez escolas pesquisadas, apenas duas possuem aulas específicas de música, no entanto, nenhuma delas possui professor com habilitação específica para ensinar música.

¹² Artigo intitulado “**O Currículo dos Cursos de Formação de Educadores Musicais**” apresentado em CUNHA, D.S.S.; **O Currículo dos Cursos de Formação de Educadores Musicais**. Curitiba: UFPr, 2004.

¹³ A pesquisa foi realizada via página eletrônica das seguintes universidades brasileiras: UEM, UFAC, UFC, UFG, UFMG, UFMS, UFPA, UFPr, UFRGS, UFRN, UFS, UFSC, UFSCar, UFPe, UFV, UNICAMP, USP e UNICENTRO. Por serem consideradas importantes Universidades nacionais.

UFV, Universidade de Campinas - UNICAMP, Universidade de São Paulo - USP, Universidade Estadual de Maringá – UEM, Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO.

O foco investigativo foram as disciplinas relacionadas à música, nos cursos de Pedagogia; e as disciplinas didático-metodológicas dos cursos de Música, que tivessem em sua ementa a capacitação desses profissionais como professores de música.

É importante ressaltar, que de um lado o pedagogo como professor unidocente na Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, assume também a função de educador musical, em sua docência polivalente, de maneira que não há como eximir o pedagogo desta função. De outro lado, o músico pode ter habilitação para o magistério ou não, de forma que os cursos de música dividem-se em bacharelado e licenciatura. Como se trata, aqui, de educação, questionou-se apenas os cursos de licenciatura.

Por meio dos dados pesquisados na Internet, nos sites específicos de cada Universidade e fornecidos pelas próprias instituições, analisou-se as matrizes curriculares e as disciplinas oferecidas atualmente em cada curso.

O quadro a seguir apresenta parte dos dados encontrados na pesquisa: a relação das universidades pesquisadas; aquelas que possuem ou não o Curso de Pedagogia e aquelas que possuem ou não o Curso de Música:

| UNIVERSIDADES | PEDAGOGIA | MÚSICA¹⁴ |
|----------------------|------------------|----------------------------|
| UFAC | SIM | NÃO |
| UFC | SIM | NÃO |
| UFG | SIM | SIM |
| UFMG | SIM | SIM |
| UFMS | SIM | NÃO |
| UFPA | SIM | SIM |
| UFPr | SIM | SIM |
| UFRGS | SIM | SIM |
| UFRN | SIM | SIM |
| UFS | SIM | NÃO |
| UFSC | SIM | NÃO |
| UFSCar | SIM | SIM |
| UFPe | SIM | SIM |

¹⁴ Música aqui, refere-se aos cursos que habilitam o professor a ensinar música: Licenciatura em Música, Arte-Educação e Educação Artística com habilitação em Música.

| UFV | SIM | NÃO |
|-----------|-----|-----|
| UNICAMP | SIM | SIM |
| USP | SIM | SIM |
| UEM | SIM | SIM |
| UNICENTRO | SIM | SIM |

Verifica-se que as dezoito universidades pesquisadas possuem o Curso de Pedagogia, dentre elas, apenas nove¹⁵ apresentam em suas matrizes curriculares as disciplinas relacionadas à música, no entanto, essas disciplinas são mais direcionadas a arte em geral: Arte e Movimento na Educação Infantil; Fundamentos e Metodologia da Expressão Musical e Corporal; Metodologia do Ensino da Arte; Música na Educação Infantil; Educação e Arte: Expressão Dramática e Musical; Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte e Educação; Lúdico no Desenvolvimento da Criança; Metodologia do Ensino da Arte e do Movimento Corporal.

Essas disciplinas estão definidas nos currículos do Curso de Pedagogia, contemplando a música como um dos elementos a serem trabalhados na formação do pedagogo, contudo, a pesquisa aponta que o número de disciplinas relacionadas à arte, dentro da matriz curricular dos cursos¹⁶, é quase insignificante em relação às outras disciplinas, e ainda, algumas dessas são optativas, podendo fazer parte da formação do professor se pela turma for optada, concorrendo com uma grande variedade de disciplinas também optativas. Além disso, observa-se que a carga horária disponibilizada é muito pequena impossibilitando uma aprendizagem mais significativa em relação ao tema.

Esses fatores negativos no currículo dos cursos de pedagogia – número reduzido de disciplinas que abordam a música em suas ementas; carga horária insuficiente para a abordagem das questões que envolvem o processo de educação musical - demonstram a fraca qualificação dos formandos para exercerem a função de professores de educação infantil e das séries iniciais, o que os tornam também educadores musicais que, possivelmente, terão dificuldades ao incluir a música em suas aulas. Essa é a grande causa da presença maciça da música comercial dentro

¹⁵ UFMS, UFV, UFRGS, UFMG, UFSCar, USP, UFSC, UFS, UNICENTRO

¹⁶ Toma-se aqui como exemplo o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, a qual tem em seu currículo apenas a disciplina chamada **Fundamento e Metodologia do Ensino da Arte e Educação**. O que denota a quase insignificante presença d música neste Curso.

da escola, contribuindo, negativamente, na formação do ouvinte musical, o que continuará acontecendo como um ciclo se nada for mudado.

Essa realidade da formação do pedagogo nos remete a pensar, sobre uma nova perspectiva, o currículo do Curso de Pedagogia. Sabe-se que a prática do pedagogo na educação é muito abrangente, os cursos têm se organizado de tal forma, tentando abarcar todos os segmentos educacionais nos quais o pedagogo poderá trabalhar: desde a educação infantil ao ensino médio; da docência à administração escolar, passando pela orientação educacional e pela supervisão escolar; o trabalho com educação especial; o ensino superior; os ambientes extra-escolares, como hospitais, clínicas e recreações; além de ter em seu currículo a formação para a pesquisa educacional, que a formação do pedagogo, para tão diversas atuações, traz a necessidade de um conhecimento muito amplo, que dê conta de fundamentar e preparar o pedagogo para tal campo de atuação. Dessa forma, a pequena abordagem feita em relação à educação musical, dentro da insuficiente oferta de disciplinas que capacitam o pedagogo a ser um educador capaz de desenvolver uma educação musical emancipatória, notada nos dados levantados, fica, ainda mais, sufocada em meio ao conhecimento necessário para tal formação abordados pelas diversas disciplinas que compõem o curso.

A problemática da formação do educador musical para a educação infantil vai além da análise do currículo do Curso de Pedagogia, analisa-se também o currículo dos cursos de formação de educadores musicais não-pedagogos. Nesta análise preocupou-se em verificar a formação desses profissionais para o magistério, ou seja, paralelamente à formação em música os cursos universitários, que preparam educadores musicais, necessitam formar para o magistério, de forma que, além do conhecimento técnico, haja a formação para o ensino. Verificou-se portanto, que, dentre as dezoito universidades pesquisadas, doze¹⁷ possuem Curso de Licenciatura em Música ou outro Curso com habilitação em licenciatura em música, sendo que nove¹⁸ deles possuem disciplinas didáticas ou metodologias que capacitam esse profissional a ser um educador musical e não somente músico. As disciplinas ofertadas são as seguintes: Didática Aplicada ao Ensino da Arte; Psicologia

¹⁷ UFG, UFMG, UFPA, UFPr, UFRGS, UFRN, UFSCar, UFPe, UNICAMP, USP, UEM, IUNICENTRO

¹⁸ UFG, UFMG, UFPA, UFPr, UFRGS, UFSCar, UFRN, UEM, UNICENTRO.

Educacional; Música e Pedagogia; Filosofia da Educação; Oficina Pedagógica; Fundamentos do Ensino da Arte; Fundamentos da Educação e Prática de Ensino.

Nota-se que essas poucas disciplinas ofertadas possuem pequena carga horária, as quais não vão além de três aulas semanais, como por exemplo no curso de Arte-Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, as únicas disciplinas direcionadas ao ensino são: Psicologia Educacional - que é ofertada somente durante um semestre com duas aulas semanais - a disciplina de Didática Aplicada ao Ensino de Arte - ofertada durante dois semestres com duas aulas semanais - e Fundamentos do Ensino de Artes com três aulas semanais ofertadas durante dois semestres. Sendo mínima a sua oferta diante da grande oferta de disciplinas de cunho técnico da área musical. O profissional que deveria estar apto a desenvolver diversas funções e atividades educacionais como: elaborar e implantar projetos de ensino da música; planejar e administrar atividades sistemáticas de ensino de música; ministrar cursos de formação musical em escolas, atuando como professor de música, regente de coros, pequenas orquestras, bandas ou qualquer outro tipo de conjunto musical; trabalhar com toda diversidade de faixa etária, incluindo desde os bebês até os idosos; ensinar conteúdos principais relativos à história, apreciação, teoria, instrumentos e percepção musical; realizar pesquisas voltadas para a área do ensino da música e formação de educadores musicais, entre outras que exigem dele uma maior formação na área do ensino, por meio de disciplinas que não são ofertadas.

Por um lado, é importante ressaltar que os Pedagogos não precisam ser exímios professores de música, nem mesmo saber tocar diversos instrumentos musicais, ou entender tudo sobre canto, entretanto, que como profissionais possuidores de um diploma que os habilita a darem aulas em Educação Infantil e nas Séries Iniciais, necessitam conhecer o básico da teoria musical, precisam ser, ao menos, musicalizados, ter acesso aos diferentes estilos de música, aos instrumentos musicais e suas especificidades gerais, bem como ter noções elementares de música, e principalmente, serem levados a uma reflexão crítica sobre as músicas atuais, a fim de que possam contribuir, positivamente, na formação da audição musical de seus alunos, possibilitando a eles o acesso à música de qualidade que, muitas vezes, é bloqueado pela mídia que se apodera do

ouvinte e o leva a ter uma tendência cada vez maior de ouvir somente a “música da moda”.

Por outro lado, os cursos de formação do professor em Artes e Música deveriam oferecer um maior número de disciplinas relacionadas ao ensino, como Psicologia da Educação, Didáticas, Metodologias, de forma que o educador musical tenha conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem, em seus aspectos metodológicos e psicológicos. Como afirma Severino (2002, p. 2) “... trabalho pedagógico quer dizer isso; pedagogia como prática educativa significa exatamente conduzir a criança, o adolescente, o jovem ou o adulto quando nos ambientes escolares, no caminho da aprendizagem e da formação...”

Dessa forma, o peso curricular que hoje se concentra nas disciplinas técnicas, como teoria musical, canto e práticas em instrumentos musicais, seria equilibrado, formando, assim, um profissional, não somente na área artística, mas também na educação, respondendo ao conjunto de mudanças no perfil do professor, o qual deveria se alterar, significativamente, de especialista para o mediador da aprendizagem.

A musicalização tem um sentido bem mais amplo do que transmitir conhecimento das técnicas musicais como ensinar noções de leitura e escrita musical, critica-se, entretanto, os tantos professores de música que, com um amplo conhecimento das teorias musicais e com reconhecido talento e dedicação nas horas diárias de estudo de práticas instrumentais, consideram-se suficientemente aptos para musicalizar crianças. Não se descarta um estudo mais intenso de música, como os anos de prática instrumental, muito menos o estudo daqueles que realizam sua graduação, especialização, mestrado, nessa área, ao contrário, o conhecimento musical é extremamente necessário para o educador musical, no entanto, deve estar associado à formação para licenciatura, já que não há como dissociar o trabalho pedagógico do musical, o que é indispensável para um educador. Além disso, o trabalho na educação infantil precisa ser específico para as crianças, de forma que sejam felizes ao aprender música.

Tendo em vista esta análise vale lembrar, como afirma Gil (1997, p. 34): “Em relação ao ensino superior, cabe ao Ministério da Educação a identificação de necessidades de aperfeiçoamento do sistema educacional e a realização de estudos

para a formulação de diretrizes.” Uma vez elaborada uma proposta curricular para um curso universitário, ela sempre estará sujeita a mudanças, aperfeiçoamentos, submetendo-se a novas diretrizes educacionais, conseqüentemente, aos órgãos responsáveis por tais mudanças cabe a avaliação do ensino e o aprimoramento da formação educacional – com base naquilo que se tem como ideal educacional.

Uma das contribuições desta reflexão sobre a formação de educadores Musicais reside no fato de permitir que se possa avaliar o que a universidade proporciona e oferece, no desenvolvimento do futuro profissional da educação como educador musical.

Se quisermos uma formação do futuro profissional condizente com a realidade que ele vai encontrar nas escolas. Teremos certamente, que ouvir mais os cotidianos das escolas em suas multiplicidades e ampliar os modos de articulação entre teoria/prática e universidade/escola (DEL BEM; HENTSCHE; MATEIRO; 1995, p. 121)

Dessa forma, além dos requisitos básicos necessários para a formação do educador musical: uma formação que abranja tanto os aspectos pedagógicos do ensino, quanto o conhecimento da própria linguagem musical, não se pode deixar de pensar numa formação que possibilite uma experiência educacional crítica. Esses princípios devem estar presentes nas propostas pedagógicas dos cursos de formação de professores.

Para tentar responder como é que os programas de ensino superior contemplam os elementos sugeridos pela Teoria Crítica na formação do educando, o que da formação nos diz se ele pode ser favorecedor ou terá dificuldades de favorecer a emancipação, tomou-se como referência para análise o texto do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO¹⁹, a partir do qual se procurou evidenciar a que tipo de formação o Curso se propõe realizar. Destarte, destaca-se do documento, somente os elementos que correspondem ao foco de análise do presente estudo, de maneira que se buscou identificar no documento: Qual referência teórica adotada pelo Curso? De que forma a música se faz presente no currículo de formação dos pedagogos? Quais as concepções de educação e de formação de professores que

¹⁹ Ver anexo.

se tem? A Proposta Pedagógica preocupa-se com a formação do pedagogo como um educador musical crítico?

Ressalta-se, novamente, que a esse profissional não cabe uma formação musical aprofundada, no entanto, como educador polivalente, atuante na educação básica, ele responsabiliza-se pela formação da audição e gosto musical das crianças e tem em suas mãos a responsabilidade de exercer uma práxis emancipatória.

A Proposta Pedagógica para o Curso de Pedagogia, da UNICENTRO, elaborada no ano de 2004, traz um Breve Histórico desse Curso do Campus de Guarapuava, com sua justificativa e objetivos; a Fundamentação Teórica; a Caracterização do Curso, a Matriz Curricular e ementário²⁰. O documento foi elaborado durante um semestre pelos docentes do Curso, que se reuniram conforme área de atuação, para analisar as propostas anteriores. Este estudo partiu das Diretrizes Curriculares Nacionais, em seus princípios, fundamentos e procedimentos, assim, o conceito de competência é discutido na fundamentação teórica, discussão tal que ilumina os objetivos do Curso, como é apontado em parte do texto: “Talvez o termo ‘competências’ seja o que mais suscita discussões entre pedagogos e outros profissionais que se ocupam da pesquisa e da crítica em Educação”. (UNICENTRO, 2004, p. 6).

A abordagem do termo competências, presente já no início da fundamentação teórica do texto analisado, demonstra a preocupação em romper com uma concepção até então adotada na pedagogia: ensinar desenvolvendo competências; que substituíra as noções anteriores de saberes e de conhecimentos. Nessa abordagem do processo ensino-aprendizagem como aquisição de competências, a música é considerada umas das competências a serem trabalhadas no ensino, excluindo-se a compreensão de um processo mais humano e menos técnico. Na atual concepção da relação ensino-aprendizagem, busca-se mais, uma educação que vá além do que o termo competência sugere:

Enriquecido, senão recuperado, o conceito de educação supera o de competência/capacitação (que seria um retorno ao de instrução, apenas renomeado) e justifica

²⁰ A Matriz Curricular do Curso de Pedagogia – UNICENTRO, apresenta as Grades e as Ementas das Habilitações: Magistério das Séries Iniciais do Ensino; Administração Escolar; Supervisão Escolar; Orientação Educacional; Educação Infantil e Educação Inclusiva.

todo o estudo de seus fundamentos filosóficos e científicos articulados com um projeto de sociedade. Em outras palavras, ao se tratar de Educação, e não somente de capacitação, é que se tem um projeto político-pedagógico. (UNICENTRO, 2004, p.7)

Nessa discussão, percebe-se uma preocupação em definir a proposta do Curso em termos de educação para Pedagogia, com a preocupação "... de se superar qualquer noção tecnicista de competência que possa imiscuir-se nos planejamentos e práticas de ensino..." (idem, p. 7) pensando em uma educação que abranja mais do que capacitação técnica.

Ao fundamentar-se em autores como Arruda e Boff (2000); Ropé e Tanguy (1997); Fullat (1994), "pretende-se, portanto, com a oferta do Curso de Pedagogia, educar pedagogos para o exercício da profissão e para a profissão do que exercerão". (UNICENTRO, 2004, p. 8). Visando as dimensões políticas, científicas e técnicas da profissão de pedagogo, compromete-se com o desenvolvimento humano em espaços escolares e não-escolares, articulando-se com o tempo histórico atual com toda diversidade de gênero, classe social, étnica, etária, religiosa e de porte ou não de necessidades especiais de aprendizagem.

Observa-se, que nessa proposta pedagógica os pressupostos de ação reflexiva e contextualizada, servem ao projeto acadêmico de educação dos pedagogos, concatenando saberes filosófico-políticos, científicos e tecnológicos, valorizando e exigindo uma postura teórico-investigativa e de atitudes interdisciplinares na identidade dos profissionais da educação. (p. 9)

A preocupação em realizar a formação dos pedagogos reflexivos tem a pesquisa como componente essencial de desenvolvimento, juntamente com o estudo de referenciais teóricos, pelo desenvolvimento de metodologias e técnicas de planejamento, ensino e avaliação, "...marcada pela capacidade e engajamento em novas teorizações decorrentes de reflexão crítica, a partir das práticas sociais e voltadas para novas práticas sociais, que deverão ser sucessivamente criticadas, reformuladas e melhoradas, o que exclui perspectivas sociais conformistas." (idem p. 10).

A proposta defende um Curso de Pedagogia que contemple a diversidade e a excelência, o rigor científico, metodológico e o compromisso político, pensando a educação para além do ensino, como processo político-pedagógico, lendo

criticamente a Educação em processos informais e planejando na mesma perspectiva a educação formal. (p. 10)

É notória a defesa que se faz “... da formação inicial, de profundidade acadêmica e compromisso político...” (p. 9), que praticamente vem definir o sentido e a razão que se dá à formação, em contrapartida à crítica estabelecida em relação à formação continuada, como foco do Banco Mundial visando o crescimento quantitativo e superficial, o qual “... fundamenta-se em uma racionalidade puramente técnica, ao desgosto das tendências liberais...” (p. 9)

Na Caracterização do Curso²¹, primeiramente apresenta-se a sua clientela e o seu maior objetivo: “... o objetivo maior do Curso resume-se no processo de qualificação dos alunos e alunas, possibilitando-lhes o acesso a uma bagagem significativa de conhecimentos científicos que lhes garanta condições do exercício profissional em educação”. (idem, p.11). Para que esse objetivo seja alcançado, os conhecimentos foram organizados em quatro eixos temáticos: 1) Núcleo/ histórico contextual, sendo que nesse núcleo estão as disciplinas que tratam dos conhecimentos estruturais do Curso; 2) Pesquisa em Educação, sendo este núcleo o eixo integrador do Curso, estão nele as disciplinas de conhecimento intercomplementares; 3) Núcleo dos conteúdos didático-metodológicos profissionais, as disciplinas pertencentes a esse núcleo são de princípios pedagógicos gerais “...que norteiam a organização do trabalho na sala de aula articulada à organização global da escola”. (p. 12) e 4) Núcleo Complementar, compreende as disciplinas que veiculam conteúdos que venham complementar a estrutura do Curso e que buscam “... um entendimento significativo dos diversos segmentos de atuação que o curso de Pedagogia oferece”. (p.12)

Nessa organização do Curso, define-se a disciplina de Pesquisa em Educação como eixo integrador entre as demais disciplinas, valorizando a iniciação científica como necessária à formação do professor-pesquisador, ressalta-se que

... a formação do professor/ pesquisador reflexivo valorizando a escola, sobretudo a escola pública, e a sala de aula como espaço privilegiado na apropriação e produção do conhecimento e saberes, sendo, ao mesmo tempo, espaço para os benefícios de

²¹ O curso de Pedagogia é ofertado pela UNCENRO, no campus de Guarapuava e campi avançados de Chopinzinho, Laranjeiras do Sul e Pitanga, cidades do Paraná. Sua clientela é formada por alunos com e sem experiência no Magistério.

uma ação reflexiva (...) a formação do educador-pesquisador é uma alternativa para tentar eliminar as dicotomias entre a teoria e a prática. (UNICENTRO, 2004, p.12)

A estrutura do Curso, fundamentada nos interesses e especificidades da região, parte de um currículo comum a todos os alunos, o magistério das séries iniciais, para uma formação mais múltipla ofertada nas diferentes habilitação, as quais podem ser optadas pelos alunos.

Para isso, utilizou-se do princípio da flexibilidade curricular, buscando oferecer aos alunos e alunas, um leque de opções, que amplie sua formação geral, a qual além de oferecer flexibilidade no aproveitamento de conhecimentos adquiridos, possibilita estudos e práticas independentes. (idem p. 13)

Há uma certa preocupação em se estabelecer uma real relação entre a teoria e a prática, para isso além das disciplinas de Pesquisa em Educação I, II e III, "...que proporcionam a inserção de acadêmicos e acadêmicas em situações reais de trabalho, orientados por uma linha investigativo-exploratória", (p.13), há também o Estágio Curricular que é subdividido em I, II, III e Profissional, sendo, portanto, as atividades de Estágio Supervisionado contempladas em todos os anos do Curso.

Outra proposta presente na definição da característica do Curso é a formação de pedagogos comprometidos com um ensino de qualidade, tendo a interdisciplinaridade e a contextualização como base para todas as disciplinas, (p. 15). De tal forma que haja entre o sujeito e o objeto, ou seja, entre o aluno e o conhecimento uma relação de reciprocidade, mediada pela transposição didática que privilegie o tratamento contextualizado do conhecimento, considerando seus fundamentos epistemológicos, sociológicos e psicológicos, concomitantemente com a interdisciplinaridade, que veiculada como uma linha metodológica utilizada nas diversas disciplinas, resulta numa aprendizagem mais significativa.

Essa preocupação com a interdisciplinaridade e com a contextualização remete a concepção de que "A universidade transita em três vias: universidade-escola, escola-universidade, universidade-comunidade (...) a inter-relação entre universidade-escola-comunidade permite a integração entre elas". (p. 16)

Nesse ínterim, apresenta-se em capítulo específico, o Atendimento a Resolução CNE/P1 e CNE/P2, fazendo referência aos apontamentos anteriormente realizados, os quais correspondem aos requisitos expressos na Resolução:

atividades de estágio curricular durante todo o Curso; a ênfase na pesquisa; a abrangência do Curso; a formação para os diferentes âmbitos do conhecimento profissional; a avaliação como meio e fim dos processos.

Posteriormente, o documento apresenta a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia, aprovada em 2003, para implantação a partir de 2004 e o respectivo ementário. Na habilitação comum a todos os acadêmicos, Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental²², a Matriz Curricular é composta de vinte e nove disciplinas e mais as Atividades Complementares, ambas compondo os quatro anos do Curso e somando um total de 2.546 (dois mil quinhentos e quarenta e seis) horas-aulas.

Compondo também essa Matriz Curricular, está a disciplina de Metodologia da Arte, ofertada aos acadêmicos como disciplina obrigatória do 3º (terceiro) ano, com carga horária total de 68 (sessenta e oito) horas, divididas em 2 (duas) aulas semanais.

A Ementa da Disciplina de Metodologia da Arte²³ apresenta de forma resumida aquilo que pretende abordar: “Pressupostos conceituais, históricos e metodológicos do ensino da Arte nas diferentes linguagens artísticas: visual, cênica, musical e dança”. Nota-se que a proposta da disciplina destina-se a contemplar as diversas linguagens artísticas em seus mais variados aspectos: conceituais, históricos e metodológicos. Dessa forma, o conteúdo a ser trabalhado perpassa o ensino da Arte, desde a fundamentação conceitual de cada uma das linguagens, a compreensão dos fenômenos históricos relacionados ao desenvolvimento de cada uma delas, bem como os pressupostos metodológicos, que são os estudos dos métodos de ensino da Arte em suas quatro dimensões. No último aspecto, inclui-se o processo de ensino, aprendizagem, como a avaliação. Isso tudo relacionado ao foco de ação desse ensino, que é a escola, ou mais diretamente, a educação infantil.

Como está claro, a crítica em relação à pequena carga horária das disciplinas de formação de educador para as artes, mais uma vez se faz necessária. Para que todo esse conteúdo proposto na ementa da disciplina fosse abordado integralmente, seriam necessários anos de estudo. O que se propõe estudar na disciplina não condiz com a quantidade de tempo disponibilizado para tal empreendimento. Mais

²² Ver Anexo.

²³ Ver anexo.

uma vez, a arte é admitida como conteúdo a ser trabalho superficialmente. Questiona-se, portanto, a validade de tal disciplina, qual seria seu real objetivo.

Ainda, na proposta do Curso são especificadas as Matrizes Curriculares de cada uma das habilitações ofertadas por ele e seu respectivo ementário. Cabe aqui, observar que apenas a habilitação em Educação Infantil traz em seu currículo uma disciplina que contempla a música, a qual recebe a denominação de **As diferentes linguagens artísticas: verbal, corporal, plástica e musical** e tem como proposta ementar: “Propor diferentes modos de ver, compor interpretar e reproduzir a realidade nas linguagens artísticas – forma – tempo – espaço – a partir do ver, do saber e do fazer”.(UNICENTRO, 2004, p. 25)

Da mesma forma em que se analisou a disciplina ofertada a todos os acadêmicos, analisa-se essa que é apenas ofertada aos acadêmicos que optam pela habilitação de educação Infantil. O conteúdo proposto já no título da disciplina e especificado em sua ementa é muito amplo para ser abordado em apenas duas aulas semanais, durante um ano de estudo.

Nesse currículo, não há disciplinas optativas, o que ocorre em outras universidades. As disciplinas estão todas pré-definidas e não há como optar por uma ou por outra, além das que estão listadas na matriz curricular do Curso.

Nota-se que a proposta para o Curso não foge daquilo que a teoria crítica traz, como pressuposto para a docência que se distingue como emancipatória, elementos como a formação do professor reflexivo (idem p. 11), a valorização da perspectiva contextualizada de ensino (p. 15), a criticidade em relação ao contexto educacional em que a formação se insere (p. 13). Tais elementos demonstram uma preocupação em realizar uma formação emancipatória. Dessa maneira, pode-se deduzir por uma análise desse documento, que os pressupostos teóricos e os objetivos definidos pelo Curso podem ser favorecedores de uma educação esclarecedora, entretanto, não é especificado, de maneira mais objetiva, de que forma essa formação pode ser realmente qualificada como crítica na era da indústria cultural, vê-se a necessidade de se realizar essa especificação.

Levantar elementos sugeridos pela Teoria Crítica, válidos para uma proposta de formação de professores numa perspectiva emancipatória, em que estes seriam

formados criticamente e se tornariam agentes dessa formação, é possível de ser realizada.

Esses elementos são indicadores para construção de uma práxis pedagógica emancipatória nos cursos de Pedagogia, os quais são sistematizados mediante um triplo objetivo: formar pesquisadores e pessoal qualificado para refletir sobre o sistema educacional, preparar professores aptos a lecionar as matérias pedagógicas que faziam parte do currículo das Escolas Normais e capacitar o pessoal especializado para a gestão do sistema escolar, como administradores, orientadores e supervisores escolares. No Curso de Pedagogia da UNICENTRO, Universidade Estadual do Centro-Oeste, a base comum do currículo está em formar para o magistério das séries iniciais, para, então, posteriormente, formar nas habilitações. Nota-se, portanto, que os três objetivos mais gerais dos cursos de Pedagogia, partem de um principal: formar o educador.

A sólida formação do educador exige domínio das áreas de conhecimento com as quais trabalhará, seja na matemática, no português, na geografia, na biologia ou nas artes. Os cursos de pedagogia não podem negligenciar a necessidade de uma sólida formação geral em cada área, sem o conhecimento, ninguém pode ensinar ou orientar os alunos na aprendizagem.

É clara a importância de cada área do conhecimento. Esta pesquisa, não tem a intenção de valorizar somente a educação musical, em detrimento das outras áreas, de forma que a análise realizada da Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia caberia também em outros estudos que tivessem como enfoque outras áreas do conhecimento, todavia, essa pesquisa enfoca a formação do educador na área do conhecimento musical e tem o curso de Pedagogia como formador deste profissional, não do especialista em música, mas do educador da Educação Infantil e das séries iniciais que tem a música como área do conhecimento a ser trabalhada, por ele, com os alunos. Salienta-se, portanto, que a superficial formação musical do pedagogo no Curso de Pedagogia da UNICENTRO, negligencia a importância do conhecimento musical, necessário ao educador, para a formação da audição musical, do gosto pela Boa Música, da atitude reflexiva em relação ao que se ouve e principalmente para a formação musical emancipadora, na era da Indústria cultural.

Percebe-se que, a ação educativa do pedagogo na educação musical, não é mera transmissão de conhecimento, portanto, não há como o pedagogo ser educador musical capaz de desenvolver uma práxis emancipatória, a partir de algumas poucas aulas sobre o ensino da arte, em geral, o que acontece no currículo analisado. É necessário maior aprofundamento das questões referentes à música, através de maior carga horária de disciplinas dedicadas a esta área do conhecimento, de forma que, a formação do pedagogo, possibilite uma práxis pedagógica para uma educação musical de qualidade.

Acredita-se que uma proposta de formação de educadores deva contemplar o estado de barbarização em que atuará como profissional, e, muito além disso, como educador, considerando o contexto educacional e social no qual a formação se insere: de padronização do comportamento, estimulação da atitude conformista, submissão à hegemonia das necessidades de consumo dos produtos da indústria cultural. Partindo dessa conscientização, a formação docente toma direção rumo à prática pedagógica esclarecedora, culminando numa educação musical mais crítica.

Passa-se então, a uma análise mais específica de alguns elementos necessários para a formação do futuro pedagogo, como educador musical, sugeridos pela Teoria Crítica - uma prática que privilegie a educação musical emancipatória - que poderia auxiliar no discernimento e na oposição das conseqüências da produção da semiformação, ou seja, da conquista do espírito pela lógica do fetiche da mercadoria. Essa relação entre pedagogia e Teoria Crítica, antes observada como pertinente a esta pesquisa, aqui torna-se fundamento para a identificação dos subsídios relevantes à práxis pedagógica, como afirma Zuin (1999, p.131):

... não é inócua e muito menos completamente resolvida a discussão sobre relações que poderiam ser desenvolvidas entre as contribuições dos chamados teóricos frankfurtianos e a própria pedagogia.

Esses elementos não consistem somente em teorização, mas, num modo de pensar que precisaria ser, devidamente, matizado na crítica da cultura, não como uma precipitação de resolução imediata dos problemas educacionais, nem de uma utilização superficial desses elementos como receita pronta e acabada para uma nova práxis.

3.2 A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA COMO OBJETIVO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Primordialmente, ressalta-se a indispensável clareza que o educador deve ter em relação ao tipo de formação que estará pronto a exercer. A pré-definição dos objetivos que se quer alcançar através de sua prática docente e a compreensão dos meios que se utilizará para alcançar a meta desejada são elementos que estão intrinsecamente ligados às concepções teóricas adotadas, de tal forma que, a construção de qualquer práxis pedagógica deve estar fundamentada nas pré-concepções teóricas elucidadas previamente. A proposta pedagógica de formação de educadores musicais comprometidos com a práxis emancipatória, portanto, necessita, na opinião de (ZUIN, 1999, p. 131), fazer um resgate do sentimento de um procedimento crítico semelhante àquele desenvolvido por Horkheimer no texto **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**, sobretudo na investigação da relação antagônica entre ambas.

O Esclarecimento é objeto de reflexão de todos os autores da Escola, a razão foi tema de produção durante os 50 anos, Kant a definiu como subjetiva, transcendental, inata, emancipatória, condutora à autonomia, contudo, essa convicção iluminista para os frankfurtianos é ilusória, pois, ao contrário, a razão faz parte de um crescente processo de instrumentalização para dominação e repressão do homem.

A compreensão de que a humanidade, através do esclarecimento, começa a sair da menoridade e que a mesma humanidade tem o dever de permitir a educação de seus descendentes para o Esclarecimento, para a maioria, é um legado de Kant que permanece com os frankfurtianos.

Para Adorno, o objetivo da práxis educacional é a emancipação:

De certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade... A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além do *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 1995 p. 143)

O ideal iluminista, de que, por meio da razão, é possível libertar o homem da pressão da ignorância, buscando a consciência e, assim, a ação transformadora na sociedade conserva-se presente na Teoria Crítica e pode ser analisada de acordo com Freitag (1990), em três momentos distintos dos trabalhos da Escola de Frankfurt.

Num primeiro momento, no início do Instituto até a década de 30, aparecem com mais evidência a articulação entre as dimensões da negatividade da dialética e de sua superação. Horkheimer denuncia a alienação da ciência e a técnica positivista que está centrada na razão instrumental. “A essência da dialética do esclarecimento consiste em mostrar como a razão abrangente e humanística, posta a serviço da liberdade e emancipação dos homens, se atrofiou, resultando na razão instrumental.” (FREITAG, 1990, p. 35)

Horkheimer (1991), no texto **Teoria Tradicional e Teoria Crítica** coloca o pensamento cartesiano e o pensamento marxista, em termos ontológicos e não somente instrumentais, tematiza o conflito entre a dialética e o positivismo. A dimensão humanística e emancipatória de um e sistêmico e conservador de outro, contudo, não opta por um ou por outro e sim engloba um e outro, o autor renuncia algumas teses marxistas, mas sustenta a teoria crítica.

Há, portanto, uma comparação entre Descartes e Marx, o primeiro, na Teoria Tradicional, expressa pelo positivismo, com formato mais sistemático e pressupostos conservadores, em que o objeto é algo externo ao sujeito. O segundo, na Teoria Crítica, expressa pela Dialética, de forma mais humanística e com pretensões emancipatórias, em que o objeto e o sujeito têm relação orgânica. Como afirma Geuss (1988, p. 9) “uma meta básica da Escola de Frankfurt é a crítica ao positivismo e a reabilitação da ‘reflexão’ com uma categoria de conhecimento válido.”

Torna-se aqui a reafirmar esse elemento da Teoria Crítica como subsídio para a práxis emancipatória: a clareza e compreensão da distinção entre a teoria tradicional e a crítica. Quando há percepção da distinção entre uma prática fundamentada nos princípios tradicionais e da prática fundamentada na teoria crítica, tem-se a

... propensão de uma práxis pedagógica que se opõe ao discurso de neutralidade do objeto da ciência e expressa o juízo de valor de que a produção científica não pode se afastar do compromisso de combater sua própria fetichização, auxiliando, a obtenção de uma vida mais digna e menos injusta. (ZUIN, 1999, p. 131)

Desse modo, uma proposta de formação de professores na perspectiva da emancipação, situa-se com clareza, diante das teorias que lhe são apresentadas, nos pressupostos da teoria crítica. Na análise realizada por Geuss (1988, p.8) do que é a Teoria Crítica, ele afirma que "O nome geral dado a este novo tipo de teoria de que o Marxismo e a psicanálise são as duas principais instâncias é teoria crítica". Referindo-se ao pensamento da Escola sobre a importância de Freud e de sua teoria, considerando-o um revolucionário conceitual mais ou menos no sentido de Marx, e que a psicanálise e o Marxismo, do ponto de vista filosófico, apresentam fortes similaridades "duas instâncias de um mesmo novo tipo de teoria".

A Teoria Crítica pode ser identificada como sociologia crítica, contudo vai além da sociologia como disciplina, pois, não só tem um fato social como objeto de análise, como revela a questão de saber o que pertence ao social e o que pertence às questões de possibilidade. As teorias críticas trazem à ciência o que nela não pode faltar: a reflexão sobre si e crítica à sociedade existente, o que a diferencia das teorias das ciências naturais, de maneira essencial:

Os membros da Escola de Frankfurt fazem uma nítida distinção entre teorias científicas e teorias críticas. Estes dois tipos de teorias são tidos como diferentes em três importantes dimensões. Primeiro, elas diferem em seu propósito ou fim, e, por conseguinte, na maneira pela qual os agentes possam utilizá-las ou a elas recorrer (...) diferem em sua lógica ou cognitiva (...) diferem quanto ao tipo de evidência que seria relevante para determinar se elas são cognitivamente aceitas ou não... (GEUSS, 1988, p. 91)

As teorias científicas são objetificantes, ou seja, teorias acerca de objetos diferentes dela mesma, e a teoria crítica é, além disso, acerca das próprias teorias sociais, assim se torna reflexiva e auto-referente, pois é, em parte, a respeito de si mesma. A intenção das teorias críticas, diferente das objetificantes, não pretendem apenas proporcionar informações sobre a sociedade, elas também pretendem fornecer critérios para que se avalie a própria crítica e as informações apresentadas por ela. Dessa forma, pode-se afirmar que é por meio das teorias críticas que se

realiza a crítica da própria teoria, empregando à teoria analisada o critério de aceitabilidade. As teorias críticas também se caracterizam por serem reflexivamente aceitáveis, de tal forma que não necessitam de comprovação empírica para serem relevantes, contudo, têm conteúdo cognitivo, isto é, são formas de conhecimento.

As teorias críticas têm como objetivo produzir um efeito emancipatório e esclarecido²⁴ por meio da auto-reflexão, por isso, são sempre dirigidas ou endereçadas a um determinado grupo, para que esse possa refletir sobre seus padrões de racionalidade, exercitando seu auto-conhecimento, tornando os sujeitos do grupo cientes de sua objetividade, capazes de estipular quais são seus verdadeiros interesses. Assim, é pela auto-reflexão que se dissolvem as pseudo-objetividades e a ilusão objetiva, para então, utilizando-se da teoria crítica, destruir esse poder ou objetividade de coerção, que é, pelo menos parcialmente, auto-imposta, a auto-frustração da ação humana consciente, resultando em esclarecimento e emancipação.

Em um outro momento, das discussões frankfurtianas sobre o contexto filosófico, houve um debate entre os fundamentos epistemológicos do Positivismo e os da Dialética, durante a emigração para os EUA, quando recebem grande impacto da cultura nas modernas sociedades de consumo.

A proposta da Razão Instrumental é, na defesa do método da lógica formal cartesiana, do procedimento indutivo e dedutivo, não atribuindo valor ao dado empírico. Adorno enquadra essa proposta como positivista pelo fato de ter o método como predominante no processo de conhecimento.

A preocupação de Adorno não é meramente formal e sim existencial desse modo, a crítica tem duas funções: colocar em questão uma hipótese explicativa do problema e, além disso, desconfiar do conhecimento como tal, questionar os objetivos e resultados. Este é o princípio da negatividade.

Para Adorno, a dialética, como método, não possui regras definidas, ao contrário, ela é capaz de incluir em seus elementos a contradição e a transformação, já a ciência positivista naturaliza os processos sociais restringindo a dinâmica histórica a um sistema de leis absolutas e imutáveis.

²⁴ Aqui se entende emancipação e esclarecimento, como uma transição social de um *estado inicial* de falsa consciência, que é um tipo de auto-ilusão e inexistência de liberdade, causada por uma forma de coerção auto-imposta; para um estado final no qual se liberta da falsa consciência, por meio do esclarecimento, e da coerção auto-imposta, pelo tornar-se emancipado.

A dialética adorniana remete o futuro a uma dimensão prática, o que não acontece no raciocínio positivista. A "... crítica significa para Adorno e os teóricos da Escola de Frankfurt a aceitação da contradição e o trabalho permanente da negatividade, presente em qualquer processo de conhecimento." (FREITAG, 1990, p. 51).

Retomando a análise da proposta pedagógica descrita anteriormente, uma vez elaborada uma proposta de formação de educadores, a aceitação da contradição e o trabalho permanente da negatividade, abordados por Adorno como requisitos fundamentais para se estabelecer uma ação crítica, são elementos definitivos para a construção de uma formação de educadores que se diga crítica.

A auto-reflexão e a autocrítica levam o educador à aceitação da própria contradição, que possa existir entre aquilo que se pensa fazer e o que realmente se faz, ou seja, ao refletir criticamente sobre sua própria prática docente, o educador poderá deparar-se com incoerências teórico-práticas, assim, a aceitação dessas incoerências, juntamente com o trabalho constante de negatividade, é extremamente significativa para uma nova práxis pedagógica.

Na análise realizada sobre a Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia da UNICENTRO, há um predomínio do caráter instrumental e uma certa superficialidade em relação à opção teórica, em que a postura pedagógica dos docentes formadores de professores se fundamentará. Ressalta-se que os pressupostos teóricos adotados por esses profissionais, determinarão a sua prática em sala de aula e não somente isso, mas também a sua postura diante da sociedade, de tal forma que se um professor universitário assume uma postura de conformação diante da sociedade e de alienação da realidade, certamente, contribuirá para a formação de outros que também se posicionarão inertes, diante dos mecanismos da sociedade capitalista. Assim, a unidade de concepção, a convicção e a transparência teórica e até ideológica, na proposta de formação, são o essencial para toda práxis educacional, seja na formação de professores ou na educação infantil. São necessárias para que haja mudanças em todo sistema educacional, da universidade à educação básica.

3.3 ESCLARECER E EMANCIPAR: O TRABALHO DOCENTE POR UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA

A Teoria Crítica, como atitude, é a resistência à sociedade das massas, entretanto, mais cômodo é abandonar-se à correnteza. A indústria Cultural atrofia o poder crítico da arte, ele só persiste nas obras que se esforçam para atingir autonomia da Indústria Cultural, frente à sociedade atual e, assim, efetivando o seu poder de permitir que seja desvelado o que é ocultado pela ideologia.

Adorno, em **Educação e Emancipação** debate radiofônico transmitido pela Rádio de Hessen, em 1969²⁵, traz à discussão as assertivas de Kant para explicar o que é esclarecimento e, dessa forma, também o que é emancipação: a emancipação acontece quando o indivíduo, já possuidor de entendimento, sai de sua menoridade e consegue servir-se desse entendimento sem orientação de outros. Adorno lembra a afirmação de Kant, segundo este, quando acontece a saída dos homens dessa menoridade auto-inculpável, acontece também o esclarecimento.

Kant havia definido a razão como subjetiva, transcendental, inata, emancipatória, condutora à autonomia, contudo, para Adorno tal convicção iluminista é ilusória, pois, ao contrário, a razão faz parte de um crescente processo de instrumentalização para dominação e repressão do homem.

Há que salientar que, o resgate da Razão emancipatória é a utopia dos frankfurtianos, o conceito de Esclarecimento de Kant, recebeu e ainda recebe grande importância por parte dos frankfurtianos. O que significa ser esclarecido? A esta pergunta Kant (1974, p. 100) responde:

Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*Aufklärung*].

Na tentativa de compreender as considerações de Kant, chegou-se a concepção de que a atitude prática e política do fazer uso público da razão é

²⁵Debate realizado entre Adorno e Hellmut Becker, na série intitulada " Questões educacionais da atualidade".

privilégio de todos. Essa liberdade caracteriza as filosofias humanistas do iluminismo.

A compreensão de que a humanidade, por meio do esclarecimento, começa a sair da menoridade e que a mesma humanidade tem o dever de permitir a educação de seus descendentes para o esclarecimento, para a maioridade, é um legado de Kant que permanecerá com os frankfurtianos.

Conclui-se, portanto, que a emancipação não depende somente da aquisição de conhecimento, não é pela transmissão de conteúdo que o esclarecimento acontece, o aluno pode adquirir conhecimento e não adquirir esclarecimento. Contudo, ao analisar a interpretação feita por Adorno sobre a definição kantiana, pode-se dizer que a emancipação é um processo que faz parte da formação do indivíduo. A emancipação se dá quando a vontade própria se forma, quando o agir é resultado do pensamento particular, assim, o esclarecimento é o pensamento racional independente de intervenção externa que resulta em ação individual, própria do indivíduo.

A Educação Musical, como forma de emancipação, tem como tarefa o esclarecimento, concretizando-se, portanto, na educação crítica. Isso exclui qualquer prática meramente repetitiva ou inconsciente como o cantar por cantar e/ou a audição musical irresponsável. Se a emancipação é um processo, este deve ser formado por práticas esclarecedoras, é no pensar sobre a música que se ouve, no refletir sobre música que se canta, que se adquire o esclarecimento. Educar musicalmente, a fim de tornar os indivíduos esclarecidos é despertar os ouvintes musicais a darem atenção ao que ouvem, no próprio ato de ouvir. ADORNO em, **O Fetichismo na música e a Regressão da Audição** (HORKHEIMER; ADORNO, 1989), analisando a decadência do gosto musical e o papel assumido pela música frente ao desenvolvimento da Indústria Cultural, faz a seguinte afirmação:

Se ninguém é mais capaz de falar realmente, é óbvio também que já ninguém é capaz de ouvir. Um especialista americano em propaganda radiofônica – que utiliza com predileção especial a música – manifestou ceticismo com respeito ao valor de tais anúncios, alegando que os ouvintes aprenderam a não dar atenção ao que ouvem, mesmo durante o próprio ato da audição. Tal compreensão é contestável quanto ao valor publicitário da música. Mas é essencialmente verdadeira quando se trata da compreensão da própria música.

Observa-se a preocupação de Adorno em relação ao estado em que a música se encontrava e, mais ainda, à postura das pessoas diante da música. Queixas que ainda nos trazem inquietações, pois a audição tornara-se algo mecânico, a música – massificada – é, ainda hoje, ouvida com desatenção. Tal crítica nos permite inferir que somente por meio da educação se pode despertar os indivíduos a uma audição mais atenta, de modo que ela própria não reproduza os mecanismos desse processo de deterioração.

O educador musical tem sob sua responsabilidade a formação musical do aluno, e é através dele que as práticas comuns da sociedade, como a falta de reflexão e a audição musical inconsciente, podem ser transformadas em esclarecimento e criticidade. Entretanto, a mera transmissão de conhecimento de técnica musical não garante o esclarecimento: saber tocar um instrumento musical ou ler partitura não significa ser esclarecido, pois até mesmo as aulas de artes voltadas para os produtos da Indústria Cultural, podem se tornar um ambiente emancipatório. Salienta-se que o determinante aqui é a atuação do professor.

A prática docente com o propósito de esclarecer deve estar permeada por atitudes que promovam o esclarecimento, levar os alunos a refletir sobre as músicas que ouvem, conhecendo outros estilos musicais, tornando-os capazes de agir por si próprios, saindo de sua minoridade e passando a uma maioria, em que a escuta musical seja seletiva e que haja a compreensão dos artifícios da indústria fonográfica usados para manipulação dos gostos musicais, tendo assim, o educando independência para distinguir entre a verdadeira e a falsa obra de arte, isso é uma prática docente emancipatória.

Entretanto, a prática docente é reflexo da formação docente, ou seja, primeiramente, é necessário que haja esclarecimento por parte do próprio professor e, conseqüentemente, ele será agente de esclarecimento em sua prática educativa. Ao contrário, como poderá um educador proporcionar aos seus alunos um ambiente esclarecedor se nem mesmo ele chegou à maioria, como define Kant.

A formação docente centrada na transmissão de conhecimento, sem pretensões críticas, acaba por formar educadores não-críticos e incapazes de agir assim na sociedade, portanto, impossibilitados de formar cidadãos críticos. Por isso, a grande preocupação com a formação do educador musical.

A educação crítica, portanto, deve visar a autonomia, nela, o aluno não só aprende a teoria, mas, junto dela, também a prática. No entanto, o que há de relevante nessa afirmação é que mesmo que o professor ensine o conteúdo, relacionando-o sempre com a prática, a educação emancipatória só irá se concretizar, realmente, quando o aluno souber servir-se de seu próprio conhecimento, colocando-o em prática.

A ação educativa do professor poderá instigar à emancipação, quando ele possibilitar ao aluno a ação individual e consciente, de tal forma que o aluno tenha conhecimento e aptidão para agir independentemente.

O professor se posiciona diante desse desafio como autoridade e essa relação com a autoridade situa-se no processo de socialização da criança ainda na primeira infância, quando a figura ideal é internalizada pela criança, como autoridade, e, posteriormente, essa figura ideal é desconstruída na compreensão da real, pois não corresponde ao eu ideal internalizado, nessa desconstrução, a criança torna-se consciente, emancipada.

A relação com a autoridade se dá na família mediante a figura paterna e materna e, posteriormente, com outras autoridades, tornando possível a identificação. “Penso que o momento da autoridade seja pressuposto como um momento genético pelo processo de emancipação”. (ADORNO, 2000, p.177)

Dessa forma, as posições assumidas pelo professor perante o aluno e a relação estabelecida entre ambos, são fatores determinantes no processo formativo. Isso nos remete à idéia mestra de todo o projeto moderno: formar o homem cidadão, livre e auto-determinado, para isso, é preciso livrar o homem de sua menoridade, como já vimos nos estudos de Kant, livrar o homem da falta de esclarecimento, da incapacidade de fazer bom uso da razão.

A possibilidade de caminhar por novos caminhos existe, a práxis pedagógica emancipatória dos educadores musicais, como atividade plausível, traz a possibilidades de conversão da semiformação em formação, da pseudo-individualidade em individualidade, e portanto a emancipação, o esclarecimento, a cultura. Como afirma (ZUIN, 1999, p. 158):

É verdade que o resgate das potencialidades emancipatórias da formação não é garantido, como bem disse Adorno, através da mera freqüência em cursos de cultura

geral que primam por reforçar o divórcio entre a chamada produção cultural e as condições materiais que engendram a própria cultura.

Todavia, a construção de uma proposta educacional firmada numa concepção crítica, poderia colaborar para que o hiato entre o conceito e a práxis emancipadora não seja tão grande. Não se trata somente de um modo de escrever, mas de um modo de pensar a educação e agir em defesa de sua qualidade.

A práxis pedagógica na Educação musical, não pode mais se aquietar diante da dissimulação do processo 'formativo' atual, que se compraz com a semicultura e não à formação emancipatória. Contemplam-se, portanto, os subsídios da chamada teoria crítica apresentados anteriormente, principalmente os de Adorno, os quais estabelecem um projeto de educação que assume como compromisso central a sua auto-crítica.

Não há como negar: à educação cabe papel fundamental nesse projeto, é por meio dela que se conquistou a democratização da cultura, e assim, o homem foi libertado das amarras tradicionais da sociedade. Neste novo contexto, o qual se chama de progresso, mas que na verdade, é a instrumentalização da razão, a pseudo-individualidade e a semiformação, que a reflexão crítica surge como tomada de consciência dos mecanismos ocultos trazidos pela Indústria Cultural e ponto de partida para a reinvenção da utopia que poderá conduzir o homem por novos caminhos.

3.4 A MUSICALIZAÇÃO NOS HORIZONTES DA TEORIA CRÍTICA

Nas análises realizadas até aqui, compreende-se que a escola é o local onde a educação musical pode suplantar a debilitação da cultura e da própria música. É por meio da educação que se tem a possibilidade de reverter o quadro de decadência musical, no entanto, os mecanismos de degeneração afetam a própria educação, e a instituição chamada escola transforma-se em ambiente propício a essa massificação da música, como analisa Adorno: "Nas queixas usuais acerca da decadência do gosto, há certos motivos que se repetem constantemente. Tais motivos estão presentes nas considerações rançosas e sentimentais dedicadas à atual massificação da música, considerando-a como degeneração" (HORKHEIMER; ADORNO, 1986, p. 80). O anseio por uma educação esclarecedora, remete a um

ambiente escolar favorável à auto-crítica e à constante reflexão crítica sobre seu espaço educativo.

Como afirma Horn (2005, p.25)

Destarte, a escola deve realizar essa dupla tarefa: propiciar ao jovem o crescimento intelectual – relativo ao domínio do conhecimento; e da sensibilidade – por modos diversos – para a expansão da subjetividade nas direções: intelectual, com a compreensão de conceitos; ética, relativa aos valores orientadores da conduta; consciência estética, a qual se manifesta na estesia; e consciência social – cujo sentido é a utilização da subjetividade para ajuizar valores políticos, isto é, estabelecer relações sociais. Desenvolver a subjetividade significa trilhar progressivamente o processo de atribuição de sentidos.

Embora pareça contradição, não é nas Escolas de Música, Institutos e Conservatórios, que se encontra a Educação Musical, como a entendemos, isto é, a musicalização. Certamente nestas instituições há uma instrução musical pelos nomes gerais de Solfejo ou Teoria Musical (Ritmo, Som, etc.) em que se aprendem os fundamentos teóricos da ciência musical (valores, notas, escalas, acordes, modos etc). Nessas Escolas, os que têm vocação musical se “adestram” na prática instrumental. Por vezes, o aluno aprende a tocar sem estar aprendendo Música por lhe faltar o desenvolvimento prévio do instinto rítmico e do ouvido musical, isto é, sem estar devidamente musicalizado, alguns se formam sem ter atingido a verdadeira Educação Musical, cujas bases sensoriais, físicas e afetivas constituem a Arte Musical.

A primeira instância escolar, a Educação Infantil, responsabiliza-se pelos primeiros passos na vida estudantil da criança, “Além do mais é o momento na vida da pessoa em que predominam as comunicações interpessoais, a nível familiar, escolar e grupal, que constituem a base primeira do processo formativo-educacional” (PUCCI, 1994, p. 52). Por isso, a musicalização²⁶ assume função definitiva na formação musical das crianças.

Sabe-se que a música está sempre presente na vida das pessoas e, sem dúvida, é uma das mais antigas e valiosas formas de expressão da humanidade.

²⁶ Quando se trata do processo de educação musical na educação infantil, é possível e coerente a denominação geral de musicalização. O que inclui tanto a aula de música quanto toda a música presente nas aulas. A musicalização é um processo de construção do conhecimento pelo qual se aprende a ouvir, escutar, perceber, descobrir, imitar, explorar, expressar, criar, sentir e apreciar música.

Desde pequeno, ou até mesmo antes de nascer - no útero materno - a criança é sensível ao ambiente sonoro, respondendo a eles por meio de movimentos corporais, assim, a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que bebês e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Trabalhar com a música na Educação Infantil é antes de tudo um fazer artístico, é desenvolver a sensibilidade. Por um lado, os ganhos que a prática musical nessa fase proporciona, seja pela expressão das emoções, pela sociabilidade, pela disciplina, pelo desenvolvimento do raciocínio, são valiosíssimos e são para a vida toda. Por outro lado, se a influência musical exercida sobre o indivíduo, ainda na primeira infância, limitar-se à música massificada, as possibilidades de formação se encontrarão danificadas.

A música presente no cotidiano da criança: em seu lar, na escola, na igreja, na rua, em todo o seu convívio social, exerce significativa influência sobre a sua formação. No seu dia-a-dia, ela tem contato com uma grande variedade de sons, barulhos das mais diversas formas e estilos adequados ou não a ela: barulhos de pequenos objetos, aparelhos domésticos e máquinas; sons e músicas na televisão, no rádio, na escola com a professora e nas brincadeiras com os colegas e em ocasiões mais diversas: na diversão, na dança, no adormecer... Nesses momentos, acontece a musicalização.

Na educação infantil, a música está presente em todos os momentos, desde a aula de música propriamente dita até a escuta desatenta do carro de som que passa em frente à escola. A musicalização na escola não se limita à aula de música, é em toda e qualquer experiência musical que ela acontece, dessa forma a musicalização, sobretudo na educação infantil, precisa ter objetivos e metas que favoreçam a formação musical qualificada das crianças. No entanto, como é analisado pelo **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, a música na Educação Infantil tem se restringido a estar a serviço de outros ensinamentos e não dela própria: “A música tem sido em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos (...); a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo (...); a memorização de conteúdos (...) traduzidos em canções.” (BRASIL, 1998b, p.47).

De forma mecânica e estereotipada, a música insere-se na sala de aula da Educação Infantil, principalmente através da TV, do Rádio e de CD's trazidos pelas crianças ou até mesmo pelo próprio educador, reproduzindo sempre os mesmos padrões musicais medíocres, sem nada acrescentar às crianças que ouvem repetidamente, tornando-se ouvintes passivos e alienados.

Entretanto, qual seria a finalidade da presença da música na Educação Infantil? A essa pergunta, responde-se: a finalidade da presença da música na educação infantil não é transmitir a técnica musical, mas desenvolver no aluno a audição atenta e reflexiva, o gosto por esta música com tantos significados, a linguagem musical, a expressão através dela, a sensibilização ao som, o domínio do ritmo, além de possibilitar o acesso do educando ao imenso patrimônio musical que a humanidade vem construindo.

Snyders (1999, p. 170), em seu livro **A Escola pode Ensinar as Alegrias da Música?** faz uma afirmação muito relevante em relação ao caráter do ensino da música:

O ensino da música é o mais desesperado, porque conta muito pouco para o futuro profissional e escolar dos alunos em seu conjunto. E é o mais carregado de esperança: o professor não tem de passar aos alunos o amor pela música, pois sem dúvida, nenhuma geração de jovens viveu tão musicalmente como a de agora; cabe a ele 'simplesmente' estabelecer a comunicação entre a música 'deles' e as outras"

A musicalização nos horizontes da Teoria Crítica, não tem como objetivo o futuro profissional das crianças e nem apenas incentivá-las a tocar um instrumento, a ler partitura, ou apreciar um concerto, mas favorecer um ambiente sonoro diferenciado daquele a que são submetidas e no qual seus ouvidos são deseducados.

Nas análises feitas nos capítulos anteriores, nota-se as possibilidades de a Teoria crítica contribuir para a construção de uma Teoria Pedagógica. Autores como Giroux (1986 e 1987), Freitag (1987 e 1990), Markert (1991), Schmied-kowarzik (1988), Zuin (1992) e Pucci (1994) estudam estas possibilidades. Semelhantemente, a seguir, desenvolvem-se alguns elementos que apontam nessa direção: um possível olhar sobre a musicalização na educação infantil pelos horizontes da teoria crítica.

Visando a integração entre teoria e prática, a fim de transformar as estruturas educacionais que se solidificaram nas escolas e/ou centros de Educação Infantil é que se apresentam as análises que se seguem.

3.4.1 A Conscientização da Criança voltada para a Boa Música

Uma das possibilidades de trabalho de musicalização, a ser realizada na Educação Infantil nos horizontes da Teoria Crítica é a conscientização da criança voltada para a boa música.

A criança aprende por observação, imitação e experimentação, de tal forma que o repertório musical apresentado a ela, já na primeira infância, será intuitivamente apreendido. A escola precisa posicionar-se na contra-corrente da Indústria Cultural, estabelecendo um aprendizado musical por meio da boa música. Para isso, a seleção musical estará ao cargo do educador, que via análise criteriosa das músicas que são cantadas, tocadas e ouvidas na escola, optará por aquelas que proporcionarão um ambiente sonoro favorável ao aprendizado.

Tendo como verdade a afirmação de que “Nem todas as crianças nascem obrigatoriamente com dotes artísticos, mas todas têm direito ao conhecimento da arte e a serem despertadas e encaminhadas, por cuidados especiais neste sentido” (JEANDOT, 1993, p. 45) ressalta-se a grande responsabilidade das educador musical. Com o objetivo de musicalizar as crianças pode-se proporcionar o desenvolvendo dos mais diversos aspectos do desenvolvimento humano através da criticidade da escolha do repertório musical que disponibilizará às crianças.

Os frankfurtianos, principalmente Adorno, fazem inúmeras inflexões sobre a qualidade musical que norteiam a escolha do repertório musical. Em **O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição**, o autor distingue a música ligeira da música séria, afirmando que essas duas esferas da música caminham numa contradição recíproca e o que as separa é a linha do consumo: “A produção musical avançada se independentizou do consumo (...) o mais conhecido é o mais famoso, e tem mais sucesso. Conseqüentemente, é gravado e ouvido sempre mais, e com isso se torna cada vez mais conhecido” (HORKHEIMER; ADORNO, 1989, p. 85) Entretanto, as

músicas que se tornam objeto de consumo, para Adorno a música ligeira, em sua maioria, não são arte musical.

A música ligeira é aquela destinada ao consumo e que “... proporciona, sim, entretenimento, atração e prazer, porém apenas para ao mesmo tempo recusar os valores que concede”. (idem, p. 80). Na realidade, há uma ilusória convicção da superioridade da música ligeira em relação à música séria, isso acontece pela passividade das massas, que apreciam a música ligeira e só tomam conhecimento da séria por motivos de prestígio social. A função propagandística presente na música ligeira, ofusca-se, em se tratando de música séria, mediante essa função acontece o mecanismo de difusão em que a produção confere à música ligeira o caráter fetichista, além disso, ela é considerada inferior em sua composição: “Com efeito, as formas dos sucessos musicais são tão rigidamente normalizadas e padronizadas, até quanto ao número de compassos e à sua duração, que em determinada peça isolada nem sequer aparece uma forma específica”. (idem, p. 96) Exclui-se, portanto, do repertório musical destinado à musicalização infantil a música fetichizada: de função propagandística, de característica de mercadoria.

No texto **Sobre a Música Popular**, Adorno e Simpson analisam as peculiaridades da música séria e da música comercial, conferindo àquela a contribuição positiva quanto à experiência de conteúdos formativos e a esta o espírito objetivo negativo, a semicultura. Na composição da música não-séria, há sempre um determinado esquema-padrão de fácil memorização, que facilita a confortável sensação de que algo sempre soa familiar, não há introdução de nada de novo, já na música séria, o todo é composto de detalhes imanentes a toda peça musical:

... em Beethoven e na boa música em geral- nós não estamos nos referindo aqui à má música séria, que pode ser tão rígida e mecânica quanto a música popular – o detalhe contém virtualmente o todo e leva à exposição do todo, ao mesmo tempo em que é produzido a partir da concepção do todo. Na música popular, a relação é fortuita. O detalhe não tem nenhuma influência sobre o todo, que aparece como uma estrutura extrínseca. Assim, o todo nunca é alterado pelo evento individual e por isso, permanece como que à distância, imperturbável, como se ao longo da peça não se tomasse conhecimento dele. Ao mesmo tempo, o detalhe é mutilado por um procedimento que jamais pode influenciar e alterar, de tal modo que ele permanece inconseqüente. Um detalhe musical impedido de desenvolver-se torna-se uma caricatura de suas próprias potencialidades. (ADORNO, 1996, p. 119)

Ressalta-se, desta análise, que a música comercial limita a sua estrutura a poucos tons, nas palavras de Adorno a sua harmonia também é intencionalmente errônea, do mesmo modo que uma criança aprendendo a falar não pronuncia todas as letras do alfabeto, destaca-se também a proximidade entre a estrutura estandardizada da música popular e o comportamento infantilizado do pseudo-indivíduo. O esquema-padrão da música popular, repetido inúmeras vezes relaciona-se com ao pedido compulsivo da criança por algo que necessite. “Essa situação seria risível, caso não se revelasse dramática”. (ZUIN, 1999, p. 61) Diante dessas características da música popular, analisadas por Adorno, opta-se, portanto, pela música séria, no trabalho da educação musical, que por não ser mecânica e repetitiva, contribui no desenvolvimento da audição musical mais aprimorada.

Acredita-se que por meio da boa música é possível realizar o objetivo central da educação musical que é a educação pela música, englobando vários aspectos do desenvolvimento humano. Entre esses, cita-se:

- a) *Desenvolvimento da manifestação artística e expressiva da criança.* A educação musical pretende desenvolver na criança uma atitude positiva para esse tipo de manifestação artística, capacitando-a para expressar seus sentimentos de beleza e captar outros sentimentos, inerentes a toda criação artística. Assim como se utiliza da palavra ou dos gestos para manifestar suas idéias, tem-se como meio de expressão mais uma forte ferramenta na construção de seus argumentos - a música.
- b) *Desenvolvimento do sentido estético e ético.* Durante o processo de criação e depuração dos elementos musicais, ou mesmo no processo de expressão, busca-se, aí, o equilíbrio e a crítica sobre o conceito do belo, do pleno, do satisfatório. A influência da Indústria Cultural nas campanhas de mídia trabalha muito fortemente sobre o poder de julgamento e decisão, esquecendo se algo, é realmente bom, ou bonito ou dispensável, simplesmente é aceito. Por meio da música, com seus valores estéticos intrínsecos, e de atividades voltadas especialmente para o desenvolvimento do valor estético, pretende-se resgatar o sentido do belo, o poder de escolha intermedia a busca da estética, e esta exteriorização é a base da ética.

- c) *Desenvolvimento da consciência social e coletiva/ética.* Quando a criança canta, ou está envolvida com papéis de interpretação sonora em coletividade, sente-se integrada em um grupo e adquire a consciência de que seus componentes são igualmente importantes. Compreende a necessidade de cooperação frente aos outros, pois da conjunção de esforços dependerá o alcance do objetivo comum. Quando estuda música em conjunto, torna-se mais comunicativa e convive o tempo inteiro com regras de socialização. Existe a possibilidade de respeitar o tempo e a vontade do outro, criticar de forma construtiva, ter disciplina, ouvir e interagir com o grupo.
- d) *Desenvolvimento da aptidão inventiva e criadora.* A educação pelas artes proporciona à criança a descoberta das linguagens sensitivas e do seu próprio potencial criativo, tornando-a mais capaz de criar, inventar e reinventar o mundo que a circunda, e, como se sabe, a criatividade é essencial em todas as situações, pois uma criança criativa raciocina melhor e inventa meios de resolver suas próprias dificuldades, ela se envolve integralmente com a música que a modifica constantemente, exercitando sua criatividade e transformando-a pouco, a pouco numa resposta estruturada de acordo com seus objetivos. Por considerar que a criatividade é ilimitada no ser humano, atualmente, por conta do crescimento tecnológico e da busca de soluções cada vez mais aprimoradas para os problemas vividos pelo homem atual, busca-se incansavelmente o desenvolvimento da imaginação humana, semente de toda a evolução.
- e) *Busca do equilíbrio emocional.* Para os gregos, a educação musical aprimorava o caráter e tornava úteis os homens em palavras e ações e os estudos de música começavam na infância e se estendia por toda a vida. Também o jogo musical, que não se liga a interesses materiais ou competitivos, mas absorve a criança, estabelece limites próprios de tempo e espaço, cria a ordem e equilibra ritmo com harmonia.
- f) *Reconhecimento dos valores afetivos.* Para Piaget (1974), o afeto é o principal impulso motivador dos processos de desenvolvimento mental da criança. Com a música e com seu processo de criação, torna-se aqui a

criança o criador, o gerador, formando um eterno vínculo com sua produção ou autoria. Esse é fator positivo para o desenvolvimento de sua auto-estima e identificação de suas motivações.

O professor de educação infantil precisa, além de ser o motivador, incentivador e estimulador de suas aulas como educador musical, sempre utilizar a música como um instrumento do desenvolvimento da criança, de suas capacidades, nos mais variados aspectos, envolvendo, em seus múltiplos aspectos, o ritmo, o som, a audição, a voz, a execução instrumental, a recreação, as danças. Entende-se que a música motiva a agradável aprendizagem das diversas atividades do currículo escolar, atingindo objetivos educacionais que, por outros processos, seriam dificilmente alcançados. Por esta razão, nem sempre a *apreciação* pura e simples, de maneira *passiva*, será o melhor meio de aproximar as crianças da música, assim sendo, é necessário reconhecer os interesses dos alunos e, partindo daí e gradativamente pela ação reflexiva, deixá-las evoluir pelo exemplo, pela demonstração e, principalmente, pela ação, até atingir o gosto e o prazer dessa ação.

3.4.2 A Função Educativa do refletir para a formação de sentido crítico

No histórico realizado no primeiro capítulo, observou-se que o ensino da música evoluiu no mesmo sentido das teorias pedagógicas. O aluno não é mais visto como o receptor de conteúdo como nos antigos conservatórios, a música tampouco ficou restrita a atividade lúdica. São cada vez mais freqüentes projetos em que os alunos são estimulados a distinguir uma linguagem diferente, para, só mais tarde, conhecer suas características formais.

Nas últimas décadas, a Educação Musical vem, principalmente no Brasil, apresentando um caminho definido: o de educar pela Música, com o objetivo de contribuir na formação e desenvolvimento da personalidade dos alunos pela ampliação da cultura, enriquecimento da inteligência e a vibração da sensibilidade musical, mais ainda, educar musicalmente, formando um público esclarecido e sensível capaz de ouvir e apreciar obras de arte sonoras de todas as épocas e origens, favorecendo a eclosão de revelações e aptidões musicais.

De acordo com Howard (1984), autor de **A música e a criança**, educar significa despertar, e, despertar nunca é um empreendimento precoce, sendo indispensável entregar-se a ela, sistematicamente, desde os primeiros anos de vida, a fim de que a criança, mais tarde, veja-a como uma tendência natural de seu ser.

Acredita-se que qualquer pessoa possa ser alfabetizada musicalmente, mas antes de poder "ler" uma partitura, é preciso que a música toque o coração. Em todo esse desenvolvimento artístico, objetiva-se que o aluno tenha seu próprio gosto musical, já que o que lhe é imposto pela mídia pode ser analisado e criticado, não se deixando influenciar pela indústria cultural. É pela reflexão que se resgata a dimensão artística que vai além do círculo da mercadoria, do que é repetitivo.

Adorno resgata a função educativa do refletir no texto **Educação após Auschwitz**, em que a preocupação com o retorno à barbárie o faz conferir à educação o potencial pedagógico inestimável: "A educação só teria pleno sentido como educação para a auto-reflexão crítica".(1986, p. 35). As medidas educativas, para o autor, por mais eficientes que sejam não acabarão com os ideólogos da barbárie, mas através do esclarecimento, se pode modificar a atitude dos que praticam os atos bárbaros. Nesse sentido, a luta pela emancipação tem como elemento fundamental a auto-reflexão crítica.

De acordo com Pucci (1994, p. 95) a "Teoria Crítica refere-se à crítica enquanto processo autoconsciente e impõe uma necessária e radical vinculação da teoria à prática, com vistas à transformação das estruturas sociais vigentes." A auto-reflexão crítica leva ao esclarecimento em relação à exploração e à subordinação capitalista e, conseqüentemente, orienta a ação transformadora exigida por ela mesma: "Ela se tornaria educativa em dois sentidos: no esclarecimento dos mecanismos de alienação e de manipulação ideológica presentes no sistema, e na revelação de verdades não intencionais que poderiam conter 'imagens fugidias' de uma sociedade diferente" (idem, p. 48)

A função educativa do refletir é possível até mesmo na educação infantil, a partir do momento em que a criança manifesta suas vontades, desejos e gostos, o educador musical pode mediar a auto-reflexão sobre ambos. A intenção da mediação educativa entre a criança e a música não tem objetivo de determinar a criança que tipo de música deve gostar, ao contrário, essa mediação deve levar as

crianças a um repertório mais crítico, para, então, optarem pela música que querem ou não ouvir, isso é educativo, é formativo, é musicalização. A criança musicalizada é melhor capacitada para o exercício da sensibilidade, da percepção e da crítica, torna-se menos vulnerável aos assédios da Indústria Cultural.

O esclarecimento sobre os mecanismos de alienação e de manipulação presentes na indústria musical e a revelação de verdades sobre uma sociedade que poderia ser diferente, são ações educativas que dependem da atuação do educador. Toda e qualquer ação educativa é formativa, no entanto, essa ação formação pode transformar-se em semiformação, se não estiver alicerçada nos pressupostos que a orientem como formação emancipatória. A possibilidade de formar o sentido crítico, nas crianças, está determinada na função educativa do refletir, presente na ação pedagógica do educador. Conseqüentemente, retorna-se a crítica sobre a formação do educador para tal ação pedagógica, formação essa que, fundamentada nos pressupostos teóricos necessários à formação musical crítica do próprio educador, conseqüentemente favorecerá a ação pedagógica esclarecedora deste com os seus alunos.

A formação do pedagogo, a partir da Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia analisada anteriormente, não apresenta fundamentação para a função educativa de formação do sentido musicalmente crítico dos alunos, pois, a quase ausência da preocupação com a formação musical deste profissional revela que a proposta não leva em conta a importância do trabalho docente realizado pelo pedagogo na educação infantil, diante das possibilidades de formação através e pela da música. Salienta-se, então, a necessidade de inserir na proposta pedagógica do Curso, a fundamentação teórica e musical, para que pela formação musical crítica do próprio educador se torne possível a mudança de postura dos educadores musicais diante da música comercial que se insere no ambiente educativo, a escola. Desta forma, o educador infantil que em sua formação não adquiri conhecimento musical, ou ainda, nem é educado musicalmente, provavelmente exercerá uma educação reprodutiva, voltada para a semicultura, que conseqüentemente resultará na semiformação do indivíduo. Em contra partida, o Curso de Pedagogia, levando em conta a atuação deste profissional na educação em geral, mas principalmente na educação infantil, deve formá-lo educador musical, com conhecimento da linguagem

musical e esclarecimento sobre a produção musical alienante, capacitando-o a atuar na conscientização da criança voltada para a “Boa Música”, sensibilizando-o em relação ao repertório musical que apresentará às crianças, através da análise criteriosa das músicas que são cantadas, tocadas e ouvidas na escola, sabendo optar por aquelas que proporcionarão um ambiente sonoro favorável ao aprendizado, e não somente isso, mas também desenvolvendo no futuro educador a auto-reflexão crítica sobre sua própria práxis pedagógica a fim de que seja emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Nosso princípio básico sempre foi:
pessimismo teórico, e otimismo prático.*
(Horkheimer)

Este estudo sobre a educação musical, que teve como percurso uma rápida passagem pelas origens das práticas musicais e de seu ensino, prosseguindo rumo à compreensão histórica da presença da música na educação e à exploração um pouco mais ampla a respeito das práticas de ensino que, hoje, concretizam-se na sociedade determinada pelas relações de consumo, sobretudo a perda da aura na arte produzida dentro das regras da Indústria Cultural e, chegando, por fim, a uma análise da formação docente para uma práxis emancipatória da educação musical na educação infantil, teve como ponto de partida algumas inquietações a respeito das práticas adotadas em relação ao espaço ocupado pela música no ambiente escolar.

A educação musical, presente na escola, é analisada, primeiramente, como uma questão político-pedagógica, pois a sua concretização foi e ainda é determinada pelas questões político-educacionais. Na obrigatoriedade do ensino de música e/ou na não-obrigatoriedade de uma disciplina específica, a influência sobre toda e qualquer prática educativa relacionada à música na escola, vem, primeiramente, fundamentada nas propostas educacionais elaboradas pelos governos e, essas se fundamentam em pressupostos teóricos que norteiam toda proposta e estabelecem o ensino que se pretende realizar.

Toda prática educativa parte de uma concepção prévia de educação. Na história da educação musical, o conceito de educação esteve ligado à diferenciação de classe social, de forma que a elitização do conhecimento musical há muito tem excluído a grande parte dos estudantes do privilégio de aprender música. A obrigatoriedade do ensino de música na escola, estabelecida na era Vargas, caracterizou a popularização da aprendizagem musical, denotando a conceituação de educação como um direito de todos, no entanto, da maneira como se impôs o

ensino de música em todas as escolas do Brasil, o direito de todos se caracterizou mais ainda num dever de todos. Mais tarde, o agrupamento da música às outras linguagens artísticas, numa mesma disciplina escolar - a Educação Artística – objetivando uma aprendizagem artística integral, na verdade, teve a superficialidade como característica principal da prática educativa realizada pelo professor polivalente.

Na Educação Infantil, o desenvolvimento integral da criança caracteriza uma educação global que inter-relacione os conhecimentos. A concepção de educação que se considera necessária na prática educativa musical, na educação infantil, é a educação como formação humana. Segundo esta conceituação, a educação musical na educação infantil, constitui-se num plano integrado às outras linguagens artísticas e aos conhecimentos a serem trabalhados com as crianças, no entanto, isso não significa que as atividades musicais devam ser postas no plano da diversão ou ainda sejam realizadas práticas musicais com o fim nelas mesmas, como o cantar apenas por cantar, ou ouvir músicas para passar o tempo, ou ainda, e a mais alienante de todas as práticas musicais presentes na escola hoje, ensinar as crianças a cantar e dançar somente as músicas que fazem sucesso nos meios de comunicação de massa.

Com a influência da idéia e da prática do consumo, as pessoas deixam de valorizar a música de qualidade e acabam sendo educadas a gostar do produto musical típico da modernidade, pobre em sua estrutura rítmica e melódica e que incita aos discursos medíocres sobre o sexo, produzindo condições de disciplinarização, deformando a aprendizagem musical e cumprindo objetivos de uma prática educacional reprodutiva.

A educação musical tem se realizado em meio a inúmeras dificuldades, a principal delas é a influência da Indústria Cultural na formação humana, os meios de comunicação de massa têm decidido pelo estilo musical que se ouve dentro da escola, de maneira que a educação musical assume um papel de reprodução de determinados padrões musicais, contribuindo para a decadência do gosto musical, de tal forma que não se possibilite uma educação musical para emancipação.

Em relação a essa problemática educacional, investigou-se as possíveis contribuições dos teóricos da chamada Escola de Frankfurt. Na relação entre

música, educação e Teoria Crítica situou-se o escopo deste trabalho: pesquisar quais seriam os subsídios teóricos para a construção de uma prática pedagógica ancorada nesses construtos ou ainda para uma concepção educacional que se fundamentasse nas categorias implícitas ou explicitamente pedagógicas de autores tais como os citados nesta pesquisa: Horkheimer, Marcuse e principalmente, Adorno.

Em toda a análise realizada nesta pesquisa, notou-se que juntamente à crítica realizada pelos frankfurtianos encontra-se também uma atitude que, de certa forma, dá a eles o rótulo de pensadores pessimistas. Como é observado por Pucci (1994, p. 152) “Talvez a principal pecha, sobretudo em relação aos chamados pensadores frankfurtianos clássicos – Adorno, especialmente – refira-se ao seu visceral niilismo, ou seja, modo de pensar que conduz ao desespero e à impotência frente à reincidência cada vez maior da barbárie”. Em Adorno, ao lado do pessimismo teórico, está presente uma atitude otimista que procura em todos os momentos compreender o hiato existente entre os conceitos e o mundo fenomênico, entre a ideologia da igualdade de oportunidades e a sua concreta realização. Como afirmou Horkheimer após a morte do amigo Adorno, na expressão do que fundamentava suas análises: “Nosso princípio básico sempre foi: pessimismo teórico, e otimismo prático”. (HORKHEIMER, 1991, p. 70)

Nesse mesmo sentido, as análises aqui realizadas muitas vezes expressaram certa impotência, diante de tantas dificuldades a serem enfrentadas pela escola e mais ainda pelos educadores musicais, no entanto, o otimismo transforma a sensação de fraqueza em coragem, para agir e transformar a realidade analisada.

Partindo da consciência da necessidade de um posicionamento por parte dos educadores musicais, em direção a uma nova prática educativa que privilegie o desenvolvimento integral da criança e que valorize o aprendizado mais crítico e transformador, surge a necessidade de se formar educadores musicais capazes de tal tarefa.

Em toda a história da educação musical no Brasil, a formação do educador musical - ou em outras concepções de aprendizagem - do professor de música, foi direcionada ao ensino específico da técnica musical, no aprendizado de um instrumento musical ou do próprio canto. No entanto, para a realização da práxis

educativa musical que se considera ideal na educação infantil, assim como o conhecimento técnico da linguagem musical, a formação pedagógica do educador musical é imprescindível.

Elementos indispensáveis na formação do educador musical para atuar na educação infantil identificados, a partir das reflexões críticas sobre a atual situação em que se encontra a prática pedagógica na escola, em tempos de industrialização da própria arte, foram abordados no decorrer do trabalho. Cabe, ainda aqui, ressaltar a importância da formação tanto pedagógica quanto musical desse profissional. Parece ser uma preocupação desnecessária, em se tratando de formação do profissional que atuará como professor e que não só ensinará música, mas educará musicalmente. No entanto, as pesquisas apontaram que há uma grande lacuna em ambos os aspectos – pedagógico e musicais - em se tratando dos dois profissionais que se responsabilizam pela educação musical na educação infantil: o professor de música e o pedagogo.

Na formação do professor de música, nos cursos de Licenciatura em Música e/ou Arte-Educação, identifica-se a supervalorização das disciplinas de cunho técnico em detrimento das disciplinas de cunho pedagógico, e na formação do pedagogo, nos cursos de Pedagogia, identifica-se o descaso com a habilitação para trabalhar com artes e principalmente com a música. Conclui-se que, tanto uma formação quanto a outra apresentam necessidades específicas, mas que ambas formando profissionais que atuarão junto a Educação Infantil e terão a responsabilidade da formação musical das crianças, devem ser construídas de maneira a formar os educadores tanto pedagogicamente quanto musicalmente.

Todavia, a educação musical que se objetiva na educação infantil é responsabilidade do professor unidocente, em sua maioria com formação no Curso de Pedagogia. Pedagogos que, como professores de educação infantil, atuam como educadores musicais em suas salas de aula.

Na análise realizada sobre a Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia, notou-se uma falha na formação musical desses profissionais. As disciplinas que abrangem os conteúdos relacionados à música são insuficientes para a formação dos futuros educadores musicais. Dessa forma, ao se repensar essa proposta de formação de Pedagogos que, se tornarão professores unidocentes na educação

infantil, devem ser considerados os diversos conhecimentos que fazem parte do aprendizado na educação infantil, inclusive a música. A estrutura curricular do Curso de Pedagogia deve abranger todas as áreas do conhecimento em que o pedagogo atuará, dessa forma, a carga horária dedicada à formação musical do pedagogo precisa ser ampliada, disciplinas que abordem a linguagem musical e seus elementos constituintes são indispensáveis na formação desse profissional, é por meio do conhecimento musical que o professor poderá tornar realidade a práxis emancipatória tão sonhada.

Deseja-se formar cidadãos musicalmente críticos, atuantes, conscientes, mas se não houver conhecimento do que a arte musical pode proporcionar, se os educadores não forem, ao menos, alfabetizados musicalmente, não saberão trabalhar com as possibilidades da arte e a formação crítica se tornará ilusória.

Portanto, diante do exposto pode-se concluir que:

- a) *Há uma significativa diferença entre o ensino de música e a educação musical*: o que se entende por educação musical vai além do ensino de música, propriamente dito, centrado nos elementos da teoria musical, ou mesmo, no aprendizado de um instrumento musical. O ensino de música se caracteriza no enfoque da apropriação do conhecimento técnico, em que o aluno dedica-se por aprender a tocar um instrumento musical e o professor dedica-se na tarefa de transmitir o conhecimento necessário para tal aprendizado, comumente presente nas escolas de música, mas não adequada para salas de aula com muitos alunos, pois necessita de um acompanhamento, estritamente, individual. Contudo, ao se tratar de educação musical, a diferença centra-se principalmente, no fato de que esta é compreendida na ação educativa do professor objetivando um aprendizado mais amplo das relações entre o aluno e a música, por meio de atividades que podem ser desenvolvidas coletivamente, tornando-se possível de ser realizada em salas de aula do ensino regular. Essa educação, não se restringe ao estudo dos elementos da linguagem musical ou na transmissão de conhecimento técnico simplesmente, mas, tem como objetivo o desenvolvimento integral do aluno, seja ao tocar um instrumento, ao cantar uma canção,

ou ainda ao ouvir a rádio de sucesso. O aluno educado musicalmente torna-se mais crítico e reflexivo, além de conhecedor das linguagens musicais, ele passa a utilizar-se desse conhecimento para compreender melhor o ambiente sonoro que o rodeia. Salia-se que o principal objetivo da presença da música na escola é educar pela música, englobando vários aspectos do desenvolvimento humano - a manifestação artística e expressiva; o desenvolvimento do sentido estético e ético; a consciência social e coletiva; a aptidão inventiva e criadora; a busca do equilíbrio emocional; o reconhecimento dos valores afetivos, dentre outros – isso é educação musical.

- b) A Educação musical na Educação Infantil, uma ação formativa: as escolas de educação infantil, pré-escolas, creches, centros de educação infantil, são instituições nas quais a música está sempre presente. As atividades desenvolvidas com as crianças nessa faixa etária, comumente, são embaladas por uma canção: na hora do lanche, na higiene, na leitura de histórias, nas brincadeiras de roda, e também nas datas comemorativas, que são lembradas e comemoradas com apresentações de corais, bandinhas, peças teatrais e coreografias. Portanto, a presença da música na educação infantil tem função formativa, de forma que, qualquer ação do educador relacionada à música é ação formativa, no entanto, ela pode se fazer reprodutiva ou emancipatória. O ambiente sonoro estabelecido na escola e a forma pela qual a música é apresentada às crianças podem, ou não, ser favorecedores da educação musical de qualidade, para tanto, ações estritamente mecânicas, repetitivas não são apropriadas. As atividades musicais precisam ser criativas, inovadoras, não-repetitivas, instigantes e críticas, esta última, se concretiza na seleção do repertório musical que se apresentará às crianças. Através da experiência estética se desenvolve a sensibilidade, não somente a artística, como também nas relações humanas, por isso a experiência musical elaborada no cotidiano escolar, nas vivências do aluno com a

música devem propiciar, oportunidades de criação e apreciação musicais significativas como a escuta atenta, crítica e questionadora dos sons e das músicas do meio ambiente, idealizando mudanças desejáveis na busca do conhecimento, da formação mais humana.

- c) *A formação do Pedagogo para a Educação Musical emancipatória*: a presença do pedagogo nas escolas de educação infantil, como professor polivalente, exige desse profissional, a formação para a educação musical. O campo de atuação do pedagogo é amplo, para tanto, o currículo do curso de pedagogia precisa abarcar todos os conhecimentos necessários para essa atuação. A principal formação do pedagogo é para o magistério das séries iniciais e também na educação infantil, levando-se em conta esta formação, ressalta-se a importância do trabalho desenvolvido por parte dos docentes formadores de professores, ou seja, dos professores do curso de pedagogia. Tanto as concepções teóricas tomadas como base das práticas educativas quanto a própria prática docente dos professores formadores de pedagogos, são fatores incisivos na qualidade dessa formação, assim, a proposta pedagógica do curso de pedagogia que visa a capacitação do profissional para exercer uma práxis musical emancipatória, parte da construção do conhecimento musical aliado à ação reflexiva sobre os mecanismos de subversão presentes na indústria cultural, tendo o trabalho docente no ensino superior determinante de tal construção. As mudanças necessárias na formação do pedagogo para a Educação Musical emancipatória, são: a inserção, na grade curricular do curso de pedagogia, de disciplinas que contemplem o conhecimento musical, e a contemplação, pelas concepções teóricas tidas como fundamento da formação do pedagogo, da ação reflexiva, da tomada de consciência, da desmistificação, da desalienação, por tanto, as concepções teóricas dos pensadores que trouxeram à educação a crítica da sociedade capitalista, os quais se dedicaram a pensar a realidade social e as

suas relações, inclusive em relação à arte e à música, a Teoria Educacional Crítica.

É pelo acesso às formas culturais mais ricas que se pode ampliar a visão artística, o próprio eu se estrutura de forma mais rica e complexa, pois através da alfabetização artística tem-se a capacidade da desconstrução dos discursos artístico-ideológicos, entretanto se a escola trabalhar a arte produzida para o consumo e veiculada pelos meios de comunicação de massa, estará apenas reafirmando o que já está estabelecido. Ao contrário, ela pode permitir aos alunos o acesso a outras culturas, como a erudita, não no sentido de desvalorizar a cultura popular, mas quanto maiores forem as experiências musicais, maiores possibilidades esclarecedoras se concretizarão.

Na formação pedagógica do educador musical, os conceitos são apreendidos, as práticas são fundamentadas, ressalta-se a necessidade de inserir os elementos definidores da práxis emancipatória na formação do educador: a auto-reflexão, a consciência crítica da realidade e a educação esclarecedora.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. Anotações sobre Teoria e Prática. In: Ramos-de-Oliveira, N., **Quatro Textos Clássicos**. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira, São Carlos, UFSCar: publicação interna , 1992.

_____. **Educação para quê?** Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Teoria da Semicultura, Trad: Newton Ramos-de-Oliveira com a colaboração de Bruno Pucci e Cláudia de Moura Abreu. In: **Educação e sociedade**, Campinas: editora Papyrus, 1996 (ano XVII, n.56,pp. 388-412, dezembro).

_____. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

_____. **Educação e Emancipação**. 2 ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Filosofia da Nova Música**. 3 ed. Trad: Magda França São Paulo: Perspectiva, 2002.

ADORNO, T. W.; AXELOS, K.; BENJAMIN, W.; et al. **Humanismo e Comunicação de Massa**. Trad. Vamireh Chacon. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: **Dialética do Esclarecimento**, Fragmentos filosóficos, Trad: Guido Antonio de Almeida, Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1986.

BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**: São Paulo: Cortez, 2002.

BECKER, R. N. **Musicalização**: Da Descoberta à Consciência Rítmica e Sonora. Ijuí: UNIJUÍ, 1989.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998 a.

_____. **Referencial Curricular para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo** Brasília: MEC/SEF, 1998b. 3 v.

CUNHA, D.S.S. **A Música na Vida Escolar da Criança**. Guarapuava: UNICENTRO, 2003

CUNHA, D.S.S.; **O Currículo dos Cursos de Formação de Educadores Musicais**. Curitiba: UFPr, 2004.

DEL BEM, L; HENTSCHKE, L; MATEIRO, T; et al. **O que faz a música na escola?** Concepções e Vivências de Professores do Ensino Fundamental. Porto alegre: UFRGS, 1995.

FREITAG, B. **Política Educacional e Indústria Cultural**. São Paulo: Cortez, 1987. Col: Polêmica do nosso tempo.

_____. **A Teoria Crítica: Ontem e Hoje**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

GAINZA, V.H. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988.

GEUSS, R. **Teoria Crítica: Habermas e a Escola de Frankfurt**. Campinas: Papyrus, 1988.

GIL; A. C. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 1997.

GIROUX, H. **Teoria Crítica e Resistência em Educação: Para além das Teorias da Reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **A Escola Crítica e a Política Cultural**. São Paulo: Cortez, 1987

HENTSCHKE L.; **Ensino de Música: Propostas para pensar e agir em sala de aula**: São Paulo, 2003.

HENTSCHKE, L. **A Educação musical como forma de inclusão social**. www.movimento.com Acesso em: 30 dez 2004.

HORKHEIMER, M. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. São Paulo: Abril cultural, 1991.

HORKHEIMER, M; ADORNO, T.W. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1989. Coleção Os Pensadores.

HORN, G. B. **Ensinar Filosofia... Sim, mas como?: pressupostos teóricos e metodológicos**. Curitiba: Gráfica Popular, 2005.

HOWARD, W. **A música e a criança**. São Paulo: Summus, 1984.

JEANDOT, N. **Explorando o Universo da Música**. São Paulo: Scipione, 1993.

KANT, I. **Textos Seletos**. Trad. Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 1974.

LOUREIRO, A. M. A. **O Ensino de Música na Escola de Ensino Fundamental**. Campinas: Papyrus, 2003.

MARIANO, A. L. S. **Teoria Crítica e Educação: A Escola de Frankfurt nas Dissertações e Teses Brasileiras: Um Balanço Preliminar**. Disponível em: [Http://Orbita.Starmedia.Com/Outraspalavras/Art03lmsv-Abc.Htm](http://Orbita.Starmedia.Com/Outraspalavras/Art03lmsv-Abc.Htm) Acesso em 12.10.2004

MARKERT, W. **Teoria Crítica e Teoria Educacional**: Esboço de uma Teoria crítica da Sociologia da Educação na Alemanha. Rio de Janeiro: UFRJ, publicação interna, 1991.

MÁRSICO, L. **A Criança e a música**. Porto alegre; Rio de Janeiro: Globo, 1982.

MATEIRO, T.A.N. **Educação Musical nas Escolas Brasileiras**: Retrospectiva Histórica e Tendências Pedagógicas Atuais. Disponível em: http://www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/Volumes/artteresa.htm Acesso em: 27 fev 2005

MOURA, I.C.; ZAGONEL, B.; BOSCARDIN, M.T.T. **Musicalizando Crianças**: Teoria e Prática da Educação Musical. São Paulo: Ática, 1989.

PENNA, M. **Reavaliações e Buscas em Musicalização**. São Paulo: Loyola, 1995.

PIAGET, J; GRÉCO, P. **Aprendizagem e Conhecimento**. São Paulo: Livraria Freitas Bastos, 1974.

PUCCI, B. (org); **Teoria Crítica e Educação**: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

PUCCI, B; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N; ZUIN, A. A. S. (orgs.) **Teoria Estética e Educação**. São Paulo: UNIMEP, 2000.

PUTERMAN, P. **Indústria Cultural: A Agonia de um Conceito**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

Revista da Associação dos Arte-Educadores do Estado de São Paulo. Campinas, 1999. n. III, v. II, p. 14-17

ROSA, N. S. S. **Educação Musical para 1ª a 4ª série**. São Paulo: Ática, 1990.

SANTOS, R.M.S. **A Natureza da Aprendizagem Musical e suas Implicações Curriculares**: análise comparativa de quatro métodos. Fundamentos da Educação Musical: Porto Alegre, 1994.

SCHMIED-KOWARZIK, V. **Pedagogia Dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SNYDERS, G. **A Escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1999.

SOUZA, J. et al. **O que faz a música na Escola?** Concepções e Vivências de Professores do Ensino fundamental. Porto Alegre: UFRG, 1995.

SOUZA, P. N. P.; SILVA, E.B. **Como entender e Aplicar a nova LDB**: Lei nº 9.394/96. São Paulo: Pioneira, 1998.

SQUEFF, E; WISNIK, J. M. **Música**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

SWANWICK, K. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 1999.

TOURINHO, I. **Educação musical**: parte integrante do currículo no ensino básico. Anais do 11º Congresso Nacional da FAEB. Brasília: Federação de Artes Educadores do Brasil, 1998.

UNICENTRO. **Proposta Pedagógica para o Curso de Pedagogia – UNICENTRO**, 2004.

VILLA-LOBOS, H. **Educação Musical**. Boletim Latino Americano de Música. 1972.

ZUIN, A. A. **Seduções e simulacros**: reflexões sobre Indústria Cultural. Reprodução e Resistência em Educação. São Carlos: UFSCar, 1992.

_____. **Indústria Cultural e educação**: O novo canto da sereia. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

ANEXO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
CAMPUS UNIVERSITÁRIO GUARAPUAVA

Departamento de Pedagogia

PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA

2004

INTRODUÇÃO

Este documento tem como finalidade apresentar a Proposta Pedagógica para Reformulação do Curso de Pedagogia no Campus de Guarapuava para 2004, em cumprimento às exigências do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, explicitadas na Resolução CNE/CP1 e CNE/CP2, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e, regulamenta a duração e a carga horária.

Para isso, o Departamento de Pedagogia propôs, durante o primeiro semestre letivo, que os docentes se unissem conforme sua área de atuação: Fundamentos da Educação, Didática e Prática de Ensino, e Habilitações, para analisar as propostas anteriores, cujo resultado encontra-se em anexo. Esse estudo partiu das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais que estabelecem os princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular.

Para efeitos de apreciação e aprovação junto aos Órgãos Deliberativos dessa Instituição, a presente proposta contempla um breve histórico do curso de Pedagogia do Campus de Guarapuava: justificativa e objetivos, fundamentação teórica, caracterização do curso, e, apresentação da matriz curricular e ementário para 2004.

1 BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS DE GUARAPUAVA: JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

O curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, desde a sua criação no ano de 1977¹, na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava, refletiu em cada momento diferentes concepções pedagógicas. Inicialmente, o curso esteve influenciado pela concepção tecnicista, presente na Lei 5.540/68, Parecer 252/69 e Resolução 02/69, do antigo Conselho Federal de Educação, que fixam o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia, tratando da composição das disciplinas da parte comum e da parte específica para cada habilitação.

Nesse período, o curso de Pedagogia teve como objetivo a formação do professor para atuar nas escolas de Magistério de 2º Grau, as quais formavam os docentes para as séries iniciais do Ensino de 1º Grau.

Além da formação para o Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau (tronco comum), o Curso formava especialistas da educação nas áreas de Orientação Educacional e Administração Escolar, pautando-se numa visão fragmentada do processo educativo, tendo como referência outros campos do conhecimento, especialmente, da psicologia e do modelo de organização do trabalho fordista/taylorista.

Essa perspectiva reducionista, no entanto, é questionada com o fim da ditadura militar, nos anos de 1980, quando os movimentos sociais se fortalecem propondo mudanças, inclusive no campo educacional, numa perspectiva voltada para o entendimento das contradições da realidade escolar.

No final desse período, observa-se o desenvolvimento de uma nova ordem econômica orientada pelos princípios do neoliberalismo que exige uma série de reformas em diferentes segmentos e setores da sociedade. Essas reformas tinham como pressuposto a ênfase no Estado Mínimo, cujas políticas sociais centram-se na racionalidade, produtividade e eficiência.

No bojo dessas mudanças situa-se a criação da UNICENTRO acompanhada de uma série de discussões de novas propostas em relação aos cursos de licenciatura até então predominantes, tendo em vista os planos de autorização da Universidade que exigiam sua expansão.

Considerando que uma das exigências do reconhecimento era a qualificação docente em cursos de mestrado e doutorado, o curso de Pedagogia teve que ser repensado. Acrescenta-se a isso, a exigência da comunidade regional quanto à qualidade do curso e da sua expansão. Assim, o curso teve sua matriz curricular revista e ampliada em 1995, sob a coordenação de peritos da UNICAMP, num amplo processo deflagrado no DEDUC – Departamento de Educação, juntamente com o DEMEP – Departamento de Metodologia e Prática de Ensino, e acadêmicos de pedagogia.

¹ NEVES, Isabel Cristina. **Quem está no comando das escolas públicas de Guarapuava?** Guarapuava, 2003. Monografia (Especialização em Educação, Cultura e Sociedade) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual do Centro-Oeste.

A partir de 1996, com o reconhecimento da UNICENTRO, foi implantada a nova proposta curricular, que privilegiava a formação do pedagogo para atuar no magistério das séries iniciais reforçada pela LDBEN nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, além de propor novas habilitações na área de Supervisão Escolar e de Educação Infantil. Esta última veio suprir a formação de profissionais, que, até então, era realizada em Estudos Adicionais.

Vale ressaltar que esta proposta curricular sofreu novas reformulações em 1999, com alterações de nomenclaturas, de algumas disciplinas já constantes na grade, para atender a própria LDBEN, como também inserção de novas disciplinas. Ademais, contribuíram para essa mudança, as sugestões dos Membros do Conselho Estadual de Educação do Paraná, apresentadas por ocasião da visita para aprovação de extensões do curso de Pedagogia, nos municípios de Laranjeiras do Sul e de Pitanga. Também, contribuíram para isso, as discussões havidas em âmbito mundial em especial, a Conferência de Jomtien (Tailândia), em 1990, que enfocava políticas de educação para todos, o que levou o curso de Pedagogia a buscar uma articulação entre as necessidades locais e o contexto mundial.

A partir do ano de 2000, propôs-se a habilitação em Educação Inclusiva a fim de formar profissionais para a chamada Educação Especial. Foi atendida uma importante demanda social e aberto um novo mercado para o pedagogo. De forma ampliada e melhorada, a habilitação em Educação Inclusiva substitui a formação, que até então era possível através dos chamados Estudos Adicionais.

Cabe destacar que, na atualidade, a flexibilização no mercado de trabalho exige uma certa versatilidade na atuação profissional. Tal contexto proporcionou condições para o debate entre a formação do pedagogo generalista ou especialista, desencadeando uma proposta de reformulação que não privilegia uma única formação, embora tenha permanecido as habilitações. Isso se justifica pelo fato de que o(a) acadêmico(a), apesar de optar por uma determinada habilitação, tem acesso a uma série de conhecimentos de outras áreas².

Além disso, no aguardo das Diretrizes Curriculares específicas para os cursos de Pedagogia, a opção pela docência, como eixo na formação do pedagogo, sempre foi uma preocupação com o profissional de educação que se queria formar. Contudo, na presente proposta, essa formação não se restringe apenas ao aspecto técnico-pedagógico do espaço da sala de aula como reprodução do conhecimento, e sim, compreende esse espaço como a própria organização do trabalho pedagógico.

Por outro lado, mais do que atender às demandas regionais de qualificação do profissional da educação direcionadas para os concursos públicos e os testes seletivos, manteve-se a permanência das habilitações, por entender que, a formação do educador é um processo, o qual não se produz apenas em função de uma tendência educacional, mas sim, resulta na busca de uma formação inicial e continuada. Vale ressaltar, que desde os anos de 1980, a antiga FAFIG já investia na formação inicial através dos cursos de graduação, como também na formação continuada através dos cursos de Pós-Graduação (*lato sensu*) em diferentes áreas da educação.

Desse modo, a discussão entre a formação inicial e continuada, também contemplada na Proposta Curricular para 2004, possibilita, além da qualificação profissional para o magistério das séries iniciais e habilitação em uma das cinco áreas, a formação continuada através do reingresso de pedagogos e pedagogas para cursar uma nova habilitação.

Aos argumentos anteriormente apresentados, somem-se o processo de diversificação das atividades pedagógicas, a ampliação do conceito de educação (como

² Na parte comum do currículo (independente da habilitação) os(as) acadêmicos(as) têm acesso aos conhecimentos das diferentes modalidades de ensino e da organização do trabalho escolar a partir das seguintes disciplinas: Estágio I, II (especialmente oportunizando o contato com as diversas modalidades de ensino) e III; Trabalho e Educação; Tópicos Especiais e Modalidades de Ensino; Educação de Jovens e Adultos; e, Gestão Escolar.

conseqüência da primeira) e o surgimento de novos sujeitos e espaços educativos, os quais solicitam uma visão plural de educação, a partir de uma abordagem interativa. O Curso de Pedagogia ofertado pela UNICENTRO, no campus de Guarapuava e campi avançados de Chopinzinho, Laranjeiras do Sul e Pitanga, atende estudantes das regiões Centro-Oeste e Centro-Sul do Paraná, com ou sem experiência docente nos diversos níveis de ensino.

Finalmente, vale mencionar que “Pedagogia e Compromisso Político” foi o tema da XI Semana de Pedagogia, da UNICENTRO, campus de Guarapuava em 2003, aprofundando as discussões que vinham ocorrendo nos grupos de Fundamentos da Educação, de Didática e Prática de Ensino, e Habilitações. Portanto, como resultados dos estudos e discussões surgiu a proposta em apreço para o curso de Pedagogia em nosso campus.

No que diz respeito à fundamentação teórica, buscou-se na literatura atual, pressupostos que atendam às expectativas nesse período de transição que a Educação está enfrentando, em especial, em relação ao curso de Pedagogia.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo FULLAT (1994), o campo da Educação é marcado pela imprecisão semântica, o que caracteriza as humanidades de forma geral. Talvez o termo “competências” seja o que mais suscita discussões entre pedagogos e outros profissionais que se ocupam da pesquisa e da crítica em Educação. ROPÉ e TANGUY (1997), ao pesquisarem o uso da noção de competências na escola e na empresa, afirmam que essa noção “tende a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente como as dos saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou a de qualificação na esfera do trabalho. Essas noções nem por isso desapareceram, mas perderam sua posição central e, associadas a competências, sugerem outras conotações.” (p. 16) Essas pesquisadoras evocam NISBET, para quem “as palavras são testemunhos muitas vezes mais bem compreendidos do que os documentos, comportam múltiplas implicações e estão associadas a escolhas partidárias”. (NISBET apud ROPÉ e TANGUY, 1997, p. 17) Assim, um posicionamento sobre o termo-chave dos objetivos educacionais formalizados pela quase totalidade das instituições educadoras de todos os níveis – no mais das vezes sob orientação de instâncias mantenedoras e seguindo referencial teórico atual e propalado – não deve ter como critério apenas a conveniência semântica, mas a intenção política (partidária) que esse mesmo termo contém e estimula.

Sabe-se que na Europa programas oficiais de ensino sofrem demasiada influência de objetivos econômicos e privilegiam o desenvolvimento da competência-competitividade. “Priorizam as teorias do capital humano, sob formas diversas, em que a busca da eficácia econômica ou, mais precisamente, da produtividade, encontra-se sempre no cerne do questionamento e em que as competências são fator privilegiado de competitividade”, comentam ROPÉ e TANGUY. Afirmando que “a noção de competência contribui para modelar uma realidade social enquanto pretende justificá-la”, as autoras lembram que a partir da década de 70 “as preocupações de emprego se encontram localizadas no centro do sistema educativo”, e que “a escola progressivamente se aproximou do mundo das empresas por meio de cooperações de todos os tipos, e também por revisões na maneira de pensar os conteúdos de ensino, organizar os modos de transmissão dos saberes e de avaliá-los”. (p. 18 – 19)

As relações entre competências como capacitação a serem desenvolvidas na escola e no mercado competitivo são clareadas pelas críticas de ARRUDA e BOFF, que destacam três postulados do que chamam de “concepção dominante de desenvolvimento”:

o de desenvolvimento como mero crescimento econômico; o da democracia como um conjunto de direitos apenas individuais, aos quais têm pleno acesso somente aqueles que vivem do capital, mais que da sua força de trabalho; e o da educação como um processo seletivo e de caráter predominantemente

funcional, visando formar pessoas dispostas e capazes para perpetuar o sistema dominante de divisão do trabalho. (2000, p. 11)

Em postura progressista, entende-se que o problema maior relacionado ao curso de Pedagogia em nosso país é o do desmonte da Educação e conseqüentes agressões a tudo o que possa abordar o fenômeno educativo em perspectiva crítica, decorrentes da orientação neoliberal que subordina tudo à economia de mercado e a suas regras internacionais. Sobre tal problema, RODRIGUES (s/d) afirma que “As políticas de financiamento internacional para a educação exigem reformas educativas que concebem a Educação como mediação para o desenvolvimento econômico pela formação de capital humano, ao invés de compreender a Educação como mediação para o exercício da cidadania”.

Falando novamente sobre a noção de competência, ROPÉ e TANGUY afirmam que “primeiramente associada à noção de educação, ela tende agora a suplantar esse termo, até mesmo englobá-lo”, de forma semelhante à que o conceito de educação tomou o lugar do de instrução. (p. 17) Cabe a inquietação sobre a possibilidade de a pedagogia ocupar-se do estudo profundo do fenômeno capacitador, em detrimento do educativo. E aqui a relação entre capacitação/competência e Educação carece de definição sobre o que é continente e o que é conteúdo.

A questão é resolvida por ARRUDA e BOFF, para quem a Educação deve ter sempre uma perspectiva totalizante e distinta da capacitação, “justamente para explicitar a crítica do conceito e da prática de educação que se exaure na capacitação, e afirmar, em contraposição, a práxis educativa integral como aquela que contém a dimensão da capacitação, mas vai muito além dela”. (p. 21) Enriquecido, senão recuperado, o conceito de Educação supera o de competência/capacitação (que seria um retorno ao de instrução, apenas renomeado) e justifica todo o estudo de seus fundamentos filosóficos e científicos articulados com um projeto de sociedade. Em outras palavras, ao se tratar de Educação, e não somente de capacitação, é que se tem um projeto político-pedagógico.

Essa reflexão ilumina os objetivos para o curso de Pedagogia da UNICENTRO – *Campus* de Guarapuava. Sabe-se que há de se superar qualquer noção tecnicista de competência que possa imiscuir-se nos planejamentos e práticas do curso, e que a formação que abrange mais do que a capacitação técnica inclui-se no universo da Educação. Resta saber o que se pretende com a oferta do curso, pensando-se em objetivos de formação: a educação para a Pedagogia. Como dizem ARRUDA e BOFF, “a educação é a aprendizagem da práxis”. (p. 23) Os que se dedicam ao cultivo da Pedagogia, em sua ação experimentam o próprio objeto de estudo, ou seja, são acadêmicos no mesmo tempo em que são, em última análise, educandos. Pretende-se, portanto, com a oferta do curso de Pedagogia, educar pedagogos para o exercício da profissão e para a profissão do que exercerão. Novamente com embasamento em ARRUDA e BOFF, considera-se a educação de pedagogos como

- 1) A apropriação (...) dos instrumentos adequados para a teorização da sua própria prática individual e social; para a compreensão profunda desta prática em todas as suas dimensões e articulações, isto é, para o desenvolvimento da sua consciência social e universal; e para a criação de uma visão totalizante da realidade que lhes permita extrair dela os elementos necessários à orientação estratégica e tática das suas ações e das suas alianças. Entre os elementos indispensáveis para esta busca da totalidade do real estão a pesquisa, a experimentação, o processo de análise-síntese, a edificação de um universo conceitual coerente com a perspectiva da práxis, planejamento, avaliação, gestão e comunicação.

- 2) A apropriação (...) de todo conhecimento científico, político, social, cultural acumulado pela humanidade ao longo da História, que possa servir para a satisfação das suas necessidades e aspirações.
- 3) A apropriação (...) dos instrumentos de avaliação crítica do conhecimento universal acumulado, seja o conhecimento científico, seja o conhecimento histórico-social, seja o conhecimento de si próprio, de modo que os educandos possam identificar seu caráter histórico e cultural e se proponham renová-lo, atualizá-lo e mesmo recriá-lo. Tais instrumentos inclusive a razão, mas também outras capacidades cognitivas do ser humano como o corpo e os seus sentidos materiais, a intuição, o sentimento, a vontade e os diversos sentidos imateriais, como o sentido da unidade, da beleza, da transcendência, do amor. (2000, p. 19-20)

Considerando o exposto, têm-se dimensões políticas, científicas e técnicas da profissão das pedagogas e dos pedagogos articuladas entre si e com o tempo histórico atual, o que remete à ética maior desse ofício que inclui o compromisso com o desenvolvimento humano em espaços educativos escolares e não escolares, considerando-se toda a diversidade possível: de gênero, de classe social, étnica, etária, religiosa e de porte ou não de necessidades especiais de aprendizagem.

O caráter dinâmico da realidade histórica e o misto de possibilidade e necessidade humanas de desenvolvimento evidenciam, no mesmo tempo em que justificam, a evolução constante da tradição pedagógica, vale dizer, dos saberes e dos sujeitos da pedagogia. Os pressupostos da ação reflexiva e contextualizada, que valorizam e exigem atitude interdisciplinar e conferem identidade teórico-investigativa aos profissionais da Educação, servem ao projeto acadêmico de educação de pedagogas e de pedagogos concatenando saberes filosófico-políticos, científicos e tecnológicos.

O compromisso político-pedagógico de pedagogos formados e em fase de formação inicial inclui, de forma basilar, o cuidado para com o desenvolvimento da própria Pedagogia, tendo em vista a salvaguarda da melhor Educação, pelo estudo de referenciais teóricos, pela pesquisa e pelo desenvolvimento de metodologias e técnicas de planejamento, ensino e avaliação, e sobretudo, pelo engajamento estimulado e testemunhado pelos professores na defesa do único espaço de fato universitário para formação de professores e especialistas em Educação que tem a pesquisa como componente essencial de desenvolvimento. RODRIGUES (s/d) lembra FRIGOTTO (s/r), para quem um dos objetivos desta orientação neoliberal à educação, de fato bancária, é “melhorar as estatísticas educacionais”, em flagrante preocupação meramente quantitativa. Corroborando com tais posturas, MIZUKAMI et al. (2002) denunciam a mudança de foco orientada pelo Banco Mundial, da chamada formação inicial para a formação continuada. Essa mudança de foco implica no destino de recursos de toda ordem para a promoção desta última em detrimento da primeira, sob alegação de economia financeira. Citando a crítica de LAUGLO (s/r) ao relatório Prioridades e estratégias para a educação, elaborado pelo Banco Mundial em 1995, de que “é favorecido um modelo prático para melhor desenvolver habilidades para o ensino, com cursos ‘em serviço’ como suplemento para o treinamento no local de trabalho”, MIZUKAMI conclui que “Desvalorizar a formação inicial dos professores – e conseqüentemente sua profissão – e incentivar a formação continuada – esse parece ser o objetivo de nossas políticas educacionais atuais”. (2002, p. 28)

As relações axiomáticas entre: a) formação inicial pela universidade e preservação dos princípios da diversidade e da excelência humana e profissional, e b) formação continuada ou em serviço e treinamento de natureza puramente procedimental, evidenciam a superficialidade deste segundo modelo de formação que fundamenta-se em uma racionalidade puramente técnica, ao gosto das tendências liberais que, segundo SAVIANI (2002), têm como papel a afirmação e cristalização das diferenças de classe.

É urgente a defesa da formação inicial, de profundidade acadêmica e compromisso político, suficiente para dar sentido e razão à formação que inegavelmente continuará, porém não como cumprimento de técnicas ordenadas e sim marcada pela capacidade e engajamento em novas teorizações decorrentes de reflexão crítica a partir das práticas sociais e voltadas para novas práticas sociais, que deverão ser sucessivamente criticadas, reformuladas e melhoradas, o que exclui perspectivas sociais conformistas.

A defesa de um curso de Pedagogia que contemple a diversidade e a excelência, o rigor científico, metodológico e o compromisso político, coadunam com a opção por uma formação profissional inicial pautada por racionalidades outras, que não exclusivamente técnico-formais. E configura-se como uma bandeira dos que pensam na Educação para além do ensino como processo político-pedagógico, lendo criticamente a Educação em processos informais e planejando na mesma perspectiva a educação formal. Tal defesa deve ser assumida por todos os formadores de professores e/ou de especialistas pedagogos.

Para tanto, é necessário delinear-se o tipo de profissional que se quer formar através de uma matriz curricular ampla, com disciplinas que permitam a articulação entre a formação e o mercado de trabalho, conforme a caracterização do curso descrito a seguir.

3 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO

O Curso de Pedagogia ofertado pela UNICENTRO, no campus de Guarapuava e *Campi* Avançados de Chopinzinho, Laranjeiras do Sul e Pitanga, atende estudantes da região centro-oeste e de outras cidades. Sua clientela é formada por alunos e alunas oriundas dos Colégios de Ensino Médio, pessoas que não tiveram nenhuma atuação ainda no Magistério e também professores e professoras em exercício.

Neste contexto, o objetivo maior do curso resume-se no processo de qualificação dos alunos e alunas, possibilitando-lhes o acesso a uma bagagem significativa de conhecimentos científicos que lhes garanta condições do exercício profissional em educação. Esses conhecimentos são ministrados a partir:

1. de uma base comum, que contempla os fundamentos sociológicos, filosóficos, psicológicos, históricos, políticos e antropológicos, assim como as questões relativas ao trabalho pedagógico e à questão escolar, constituindo o que se denomina de Núcleo/histórico contextual, ou seja, são as disciplinas que tratam dos conhecimentos estruturais do curso;
2. da inserção no universo de Pesquisa em Educação, sendo este o **eixo integrador do curso**, com fundamentos investigativos e reflexivos na área educacional. São as disciplinas de conhecimento intercomplementares, ou seja, aquelas que fornecem o elo de ligação com os demais núcleos e disciplinas, além de propiciar estudos sobre diferentes modos de pesquisar, de olhar e de compreender a escola e o seu cotidiano. A articulação dos saberes escolares com os saberes acadêmicos propiciam um olhar construído que orientará a elaboração de um projeto de pesquisa individual e/ou coletivo, conforme regulamento próprio. A sistematização dessa pesquisa acontecerá na forma de um trabalho de conclusão de curso, o qual deverá ser socializado em seminários de pesquisa e/ou outros eventos no âmbito da UNICENTRO e/ou de outras instituições. Essa perspectiva na formação do pedagogo é considerada inovadora, pois implica em reflexões e pesquisas contextualizadas, ações estas, que até, recentemente, estavam reservadas à formação em nível de pós-graduação. A formação do professor/pesquisador reflexivo valoriza a escola, sobretudo a pública, e a sala de aula como espaço privilegiado na apropriação e produção do conhecimento e saberes, sendo, ao mesmo tempo, espaço para os benefícios de uma ação reflexiva;
3. do Núcleo dos conteúdos didático-metodológicos profissionais: que compreende os fundamentos e conteúdos curriculares da educação básica, conhecimentos didáticos e

as disciplinas de conhecimentos específicos, articulada à práticas de ensino, pode ser neste contexto, entendida como práticas próprias do magistério realizadas pelo aluno em sala de aula, nas diversas disciplinas e nos diferentes espaços durante o curso. Tais práticas se enriquecem pela interdisciplinaridade, pois desde seu planejamento, permitem a articulação entre professores de diversas disciplinas do curso como também de outros cursos. Essas práticas incluem a observação do cotidiano escolar, atuação em mini-cursos e atividades desenvolvidas em seminários, palestras, observações participativas, estágios supervisionados e outras ações. Neste enfoque, as disciplinas pertencentes a este núcleo são aqui entendidas como princípios pedagógicos gerais, que norteiam a organização do trabalho em sala de aula articulada à organização global da escola. Os conteúdos elencados pelas disciplinas deste núcleo articulam-se às linhas de pesquisa em educação;

4. do Núcleo complementar: compreende as disciplinas que veiculam conteúdos que venham complementar a estrutura do curso, como: Corporeidade e Educação, Tecnologias de Comunicação e Informação, Tópicos Especiais em Modalidades de Ensino, Educação de Jovens e Adultos, Leitura e Produção de Texto. Essas disciplinas buscam aprofundar a análise e a crítica na conjuntura educacional brasileira, além de propiciar aos alunos e às alunas, um entendimento significativo dos diversos segmentos de atuação que o curso de Pedagogia oferece.

Nessa perspectiva, a disciplina de Pesquisa em Educação permanece como eixo teórico-metodológico de articulação entre as disciplinas pertencentes ao Magistério das Séries Iniciais e o das outras Habilitações; Trata-se de viabilizar a iniciação científica como instrumento necessário a todos os alunos e alunas, professores e professoras em formação e pelo reconhecimento de que todos são produtores de conhecimento.

A formação do educador-pesquisador é uma alternativa para tentar eliminar as dicotomias entre a teoria e a prática, e, ao mesmo tempo, evidencia a articulação entre elas como atividade integradora na formação dos professores e professoras. A própria operacionalização na organização curricular como dimensão de um mesmo processo, possibilita a flexibilização vertical e horizontal do currículo na formação dos saberes. Sendo assim, as disciplinas que estabelecem a relação entre teoria e prática são: a) Pesquisa em Educação I (iniciada no 1º ano) e a Pesquisa em Educação II (2º ano), que proporcionam a inserção de acadêmicos e acadêmicas em situações reais de trabalho, orientados por uma linha investigativo-exploratória. Isso exige atividades de pesquisa e de extensão, bem como de outras complementares durante o curso. Ainda no núcleo dos conteúdos didático-metodológicos encontram-se as disciplinas de Estágio Supervisionado I, II e III, no 1º, no 2º e no 3º ano, respectivamente, respondendo às questões curriculares na vivência do cotidiano escolar, o que propicia aos acadêmicos a constante participação em situações práticas e o contato com a realidade escolar, o que denominamos, a práxis. No 4º ano do curso, a Pesquisa em Educação III: Trabalho de Conclusão de Curso, envolve o acadêmico e a acadêmica na sistematização do trabalho monográfico iniciado no 1º ano (integralização horizontal das disciplinas) e desenvolvido no decorrer do curso (integração vertical) sob orientação de docentes da instituição.

Nesta linha de pensamento, o Curso de Pedagogia no *Campus* de Guarapuava e seus Campi Avançados, estrutura-se respeitando os interesses e as especificidades da região, sendo assim, está alicerçado de forma a permitir que todos os alunos e alunas curse uma parte do currículo em comum, magistério das séries iniciais e possam optar por uma das habilitações. A formação comum consiste numa sólida base teórica, relacionada intrinsecamente à práxis. Já a formação múltipla contempla os diferentes interesses e possibilidades que a amplitude do perfil do pedagogo propicia (Educação Infantil, Orientação Educacional; Supervisão Escolar, Administração Escolar e Educação Inclusiva), e corresponde ao domínio do conteúdo científico, capaz de oferecer condições para uma prática educacional de intervenção consistente e explicativa da realidade, pelas dimensões profissional, epistemológica, política e criativa que empreende. Para isso, utilizou-se do

princípio da flexibilização curricular, buscando oferecer aos alunos e alunas, um leque de opções, que amplie sua formação geral, a qual além de oferecer flexibilidade no aproveitamento de conhecimentos adquiridos, possibilita estudos e práticas independentes. Desse modo, a carga horária, atendendo à Resolução CNE/CP1 e CNE/CP2, efetivar-se-á da seguinte maneira:

a) Estágio Curricular – 400 horas envolvendo as práticas de ensino e atividades de estágio distribuídas nas disciplinas de Estágio Supervisionado I, II e III e profissional com carga horária de 68, 102, 136 e 136 horas, respectivamente. Assim as atividades de Estágio Supervisionado, o Art. 3º da CNE/CP1 – Fev. 2002, estão sendo contempladas a partir do primeiro ano com Estágio Supervisionado I – 68 horas, onde o aluno fará o reconhecimento do trabalho na escola, como elemento articulador e diagnóstico da realidade. O Estágio Supervisionado II – 102 horas atenderá os aspectos essenciais de cada modalidade de ensino, estendendo-se às habilitações. De acordo com o artigo 12, parágrafo 3º, referente ao Estágio Supervisionado III – 136 horas, este será realizado junto às escolas de Educação Básica, respeitando o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, desenvolvido desde o início do curso e será avaliado em conjunto pela escola e/ou outro campo de estágio e pela Instituição de Ensino.

Para Estágio Supervisionado nas diversas habilitações, considera que as demais disciplinas pertencentes à matriz curricular que se refere aos procedimentos didático-metodológicos, contribuirão na execução de atividades, na busca de observação e reflexão e na iniciativa de enfrentamento das situações complexas evidenciadas.

A regulamentação do Estágio Supervisionado no que refere às modalidades de práticas pedagógicas, ao sistema de avaliação, as formas de elaboração do Plano de Ação e do Plano Pedagógico, assim como, a confecção de relatórios de atividades realizadas pelos alunos ou alunas, ou pelo professor ou professora encontram-se explicitadas no documento intitulado “Regulamentação da Prática de Ensino”, em fase de análise pelos Conselhos Superiores.

b) Práticas de Ensino como componente curricular – 400 horas distribuídas nas disciplinas de fundamentos de educação, e das metodologias específicas;

c) Atividades Complementares – 200 horas serão destinadas a outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais devendo ser cumpridas no decorrer do curso, na forma de semanas pedagógicas, cursos e projetos de extensão, mini-cursos, palestras, congressos e seminários, mediante comprovação documental na caracterização do curso anteriormente explicitado, em que se busca a formação da identidade que se deseja desenvolver no pedagogo, ou seja, um sujeito de atitudes, produtor de saberes e acima de tudo ético;

Esta postura pedagógica, ora defendida pelo curso de Pedagogia do Campus de Guarapuava, visa credenciar o acadêmico ao exercício profissional na docência e em áreas específicas de atuação. Nessa perspectiva, destacam-se alguns pontos essenciais a esse credenciamento:

- compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativa que se dão em diferentes âmbitos e especificidades; compreensão do processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto social e cultural;
- capacidade de identificar problemas sócio-culturais e educacionais propondo respostas criativas às questões da qualidade de ensino e das medidas que visem a superar a exclusão social;
- capacidade de estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas de conhecimento;
- capacidade de articular ensino e pesquisa, apropriação e produção do conhecimento/saberes na construção da prática pedagógica;
- capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas;

- compromisso com a ética de atuação profissional e com a organização democrática da sociedade;
- articulação da atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola;
- compreensão dos pressupostos avaliativos do processo educativo.

Nessa perspectiva, de formação de pedagogos e pedagogas comprometidos com um ensino de qualidade, a interdisciplinaridade veicula-se como uma linha metodológica a ser utilizada nos diversos núcleos de disciplinas ou entre disciplinas, porque pode ser também compreendida, ao considerar-se a relação entre o pensar e o agir. Sendo assim, todas as linguagens trabalhadas pelo curso nas diferentes disciplinas, são por natureza “interdisciplinares”, por estarem alicerçadas na formação de professores e professoras, em que os conteúdos curriculares se constituem em conhecimentos, isto é, significados que ao serem formalizados por alguma linguagem, tornam-se mais significativos.

Nesse sentido, além da interdisciplinaridade, a linha metodológica das diversas disciplinas que compõem a matriz curricular do Curso de Pedagogia, procura alicerçar-se no mecanismo metodológico da contextualização. Assim, contextualizar o conteúdo que se quer apreendido significa em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. Na escola o conhecimento é quase sempre reproduzido das situações originais nas quais acontece sua produção. Por esta razão, o conhecimento escolar se vale de uma transposição didática na qual a linguagem joga o papel decisivo.

O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso mais adequado para se retirar o aluno da condição de passividade. Se bem trabalhado, permite que ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizam o aluno ou aluna, e estabelecem entre ele (ela) e o objeto do conhecimento, uma relação de reciprocidade. A contextualização permite que o conhecimento em diferentes áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, mobilize conhecimentos já adquiridos.

Contextualizar conteúdos curriculares não é só liberá-los do plano abstrato da transposição didática e nem aprisioná-los ao espontaneísmo e à cotidianidade. É necessário, portanto, considerar, como no caso da interdisciplinaridade, seu fundamento epistemológico, sociológico e psicológico.

A universidade transita em três vias: universidade-escola, escola-universidade e universidade-comunidade. Na primeira visão esta relação se efetiva no momento em que a Universidade atua interferindo através de novas metodologias de ensino como resultado de pesquisas, bibliografias atualizadas, entre outras. Na segunda, a realidade sócio-cultural-econômica da escola passa a ser discutida na universidade. E por fim a inter-relação entre universidade-escola-comunidade permite a integração entre elas.

4 ATENDIMENTO A RESOLUÇÃO CNE/P1 e CNE/P2

A organização curricular do curso de Pedagogia de acordo com a LDB nº 9394/96 que atende a formação de professores para séries iniciais, buscou garantir o trato da diversidade, as atividades de enriquecimento cultural, as práticas investigativas e a elaboração e execução de projetos, o uso das tecnologias de informação da comunicação, de metodologias, estratégias e materiais de apoio, além de desenvolver atividades em grupos a partir do 1º ano (Resolução CNE/CP1 - Fev. 2002 - Artigo 2º).

Quanto às atividades de estágio supervisionado, e de acordo com o Artigo 3º da CNE/CP1 - Fev. 2002, estão contempladas a partir do primeiro ano com Estágio supervisionado I, na forma atividades de observação e diagnóstico da realidade escolar. Nos anos subsequentes os estágios atenderão aos aspectos essenciais de cada modalidade de ensino, estendendo-se às habilitações de Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar, Educação Inclusiva, Educação Infantil.

No tocante aos aspectos relacionados quanto a expectativa e a formação oferecida no curso buscar-se-á:

- a consistência entre o pensar e o fazer pedagógico;
- a relação entre teoria e prática, levando-se em conta as habilidades, valores e capacidades pessoais;
- a valorização de conteúdos como meio de suporte;
- a ênfase nos processos de avaliação como o meio e fim nos processos.

Com relação no Artigo 12, parágrafo 3º, referente ao estágio curricular, este será realizado junto às escolas de Educação Básica, respeitando o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, desenvolvido a partir do 2º ano do curso e será avaliado em conjunto pela escola – (campo de estágio) – e a UNICENTRO.

O Artigo 13, parágrafos 1º, 2º e 3º complementam que... “a prática de ensino deverá estar incluída na matriz curricular permeando todas as áreas nas disciplinas de formação e não apenas nas disciplinas pedagógicas, portanto as disciplinas da área de Fundamentos, ministradas nos 1º e 2º anos, terão a equivalência de teoria e a prática social que estas disciplinas permitem. Estas práticas compreenderão os procedimentos de observação e reflexão visando a contextualização com o registro das observações e resoluções – problemas. Além dessas poderá ser enriquecida com tecnologias de informação – garantindo ao aluno o manejo dessas ferramentas nas diversas áreas do conhecimento”. Assim já explicitada anteriormente, este artigo está contemplado nas atividades de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado.

Quanto aos projetos de pesquisa, de acordo com o capítulo III, Artigo 3º... “a pesquisa requer ênfase no processo de ensino e aprendizagem,” já que ensinar é: dispor de conhecimentos mobilizados para ação, bem como compreender o processo de construção do conhecimento. Este item, está sendo atendido desde o primeiro ano com projetos de iniciação científica, sendo esta concluída ao final do curso com o trabalho de T.C.C. (Trabalho de Conclusão de Curso).

No Artigo 4º, referente à abrangência do curso, considera-se o conjunto de competências essenciais à formação do profissional de Educação, acrescidas a proposta curricular, as disciplinas de Currículo e Avaliação Escolar (nas habilitações de Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Administração Escolar), bem como, a disciplina de Gestão Educacional, como disciplina comum do curso.

Já o Artigo 5º é contemplado nos capítulos I e II, que se refere às disciplinas do curso de Formação de Professores para Educação Básica, que garante um trabalho em diferentes âmbitos do conhecimento profissional.

Nos capítulos III e IV, deste mesmo artigo, trata-se da inclusão de conteúdos necessários para a formação de professores, garantida e ampliada nas diferentes áreas e com as mais variadas metodologias de ensino.

E no capítulo V, referente à avaliação, o qual garante o processo de aprendizagem e orienta o trabalho dos formadores, dando-lhes autonomia e qualificação aos profissionais que apresentem condições de iniciar a sua carreira no magistério, ainda em processo de qualificação.

Concluindo, o Artigo 8º, capítulo I, sugere que as avaliações sejam periódicas e sistemáticas, incluídas nos conteúdos a serem trabalhados e vinculadas às escolas de Educação Básica e Ensino Médio, também contemplados no curso de Pedagogia.

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA APROVADA EM 2003 PARA IMPLANTAÇÃO A PARTIR DE 2004 E RESPECTIVO EMENTÁRIO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
Campus Universitário de Guarapuava

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes**CURRÍCULO PLENO**CURSO: **PEDAGOGIA (320 – Manhã e Noite – Cur. 04)**HABILITAÇÃO: **Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental**

| COD. | DIS. | DEPTOS. | SÉRIES | |
|-------|-------|--|-------------|-------|
| | | | DISCIPLINAS | 1ª 2ª |
| 3ª | 4ª | C/H | | |
| 0200 | DEPED | Fundamentos Filosóficos da Educação | 3 | 102 |
| 0201 | DEPED | Fundamentos Históricos da Educação | 2 | 68 |
| 0202 | DEPED | Introdução à Pedagogia: Concepções do Trabalho Pedagógico | 2 | 68 |
| 0203 | DEPED | Pesquisa em Educação I | 3 | 102 |
| 0205 | DEPED | Estágio Supervisionado I* | 2 | 68 |
| 0216 | DEPED | Tecnologias de Comunicação e Informação | 2 | 68 |
| 0206 | DEPED | Psicologia da Educação I | 3 | 102 |
| 0207 | DEPED | Sociologia da Educação I | 2 | 68 |
| 0208 | DEPED | Didática | 3 | 102 |
| 0209 | DEPED | Pensamento Pedagógico Brasileiro | 2 | 68 |
| 0210 | DEPED | História da Educação Brasileira | 3 | 102 |
| 0212 | DEPED | Pesquisa em Educação II | 2 | 68 |
| 0213 | DEPED | Estágio Supervisionado II* | 3 | 102 |
| 0215 | DEPED | Sociologia da Educação II | 2 | 68 |
| 0214 | DEPED | Psicologia da Educação II | 3 | 102 |
| 0219 | DEPED | Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa | 2 | 68 |
| 0220 | DEPED | Metodologia do Ensino de Ciências | 2 | 68 |
| 0221 | DEPED | Metodologia do Ensino de História e Geografia | 2 | 68 |
| 0222 | DEPED | Metodologia do Ensino de Matemática | 2 | 68 |
| 0204 | DEPED | Políticas Educacionais, Organização e Funcionamento da Educação Básica | 3 | 102 |
| 0211 | DEPED | Metodologia da Alfabetização | 3 | 102 |
| | DEPED | Trabalho e Educação | 2 | 68 |
| | DEPED | Metodologia da Arte | 2 | 68 |
| 0224 | DEPED | Estágio Supervisionado III* | 4 | 136 |
| | DEPED | Tópicos Especiais em Modalidades de Ensino | 2 | 68 |
| 0223 | DEPED | Corporeidade e Educação | 2 | 68 |
| | DEPED | Educação de Jovens e Adultos | 2 | 68 |
| | DELET | Leitura e Produção de Texto | 2 | 68 |
| 0231 | DEPED | Pesquisa em Educação III | 2 | 68 |
| | | Atividades Complementares*** | | 200 |
| TOTAL | | | 22 23 14 10 | 2.546 |

*Por meio dos componentes curriculares assinalados dá-se cumprimento ao artigo nº 65 da Lei nº 9394/96 de 20/12/1996.

**Práticas de Ensino: 400 h – distribuídas nas disciplinas de Fundamentos de Educação e Metodologias Específicas.

***Atividades Complementares: 200 h – desenvolvidas, no decorrer do Curso. Mediante comprovação documental.

Início: 2004

EMENTAS

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO: Reflexão filosófica sobre a educação nas suas dimensões históricas, sociais e culturais estabelecendo as relações entre filosofia

e educação através de uma retomada da Paidéia grega, educação medieval moderna e tendências contemporâneas.

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO: Análise da História da Educação: Antiga, medieval, moderna e contemporânea, focalizando suas instituições e o pensamento pedagógico articulados com o desafio histórico de cada momento.

INTRODUÇÃO À PEDAGOGIA: CONCEPÇÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO:

O encaminhamento de uma prática educacional do pedagogo como ponto de partida e de chegada para uma compreensão da educação. Encaminhamentos metodológicos da formação profissional do pedagogo. A estrutura e a organização do curso de Pedagogia.

PESQUISA EM EDUCAÇÃO I: Espaço interdisciplinar destinado à reflexão sobre a escola e outras instituições sociais por meio da iniciação a produção de saberes e conhecimentos, como fase exploratória da pesquisa, buscando analisar crítica e contextualizadamente as situações teórico-práticas levantadas.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: Práxis ou indissociabilidade entre teoria e prática e a atividade docente. Gestão Escolar: análise da organização escolar e do espaço da sala de aula. Análises preliminares sobre a prática pedagógica na perspectiva da formação do professor pesquisador.

TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO: Ambiente de aprendizagem: o novo papel da escola e do professor no processo de ensino-aprendizagem. Redes de conhecimento: a escola como parte desta rede. Uso de aplicativos educacionais desenvolvidos em várias linguagens.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I: Introdução à Psicologia Educacional. Processos psíquicos básicos. Principais teorias da investigação sobre o desenvolvimento humano, incluindo pessoas com necessidades especiais nos aspectos: cognitivo, psicomotor, social e emocional.

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I: Contexto histórico do surgimento da Sociologia. Evolução do pensamento sociológico. Quadros teóricos para o estudo da sociedade: análise do funcionalismo e do materialismo histórico.

DIDÁTICA: Evolução histórica da didática no contexto da Educação Brasileira. Análise crítica dos processos de ensino e de aprendizagem, a luz das tendências pedagógicas. Elementos fundamentais e estruturantes da prática pedagógica. A formação do professor – Organização do trabalho pedagógico no espaço da sala de aula na instituição escolar.

PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO: Estudo das principais tendências do pensamento pedagógico a partir das contribuições dos educadores brasileiros contemporâneos.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: Análise histórica da Educação Brasileira do contexto colonial até a atualidade focalizando suas instituições sociais, e o pensamento articulados com os desafios históricos de cada momento.

PESQUISA EM EDUCAÇÃO II: Abordagem científica envolvendo o aluno com a prática pedagógica das escolas e outras instituições sociais, através da iniciação a produção de saberes e conhecimento, como fase exploratória da pesquisa, buscando analisar crítica e contextualizadamente as situações teórico-práticas levantadas. Integração horizontal/vertical da disciplina.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO II: A aproximação da realidade escolar e a prática de reflexão-ação. Análise crítica do trabalho docente. Participação das atividades da instituição escolar e do trabalho docente, tendo como referência a análise de pesquisas realizadas na perspectiva da prática educativa escolar.

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II: O pensamento sociológico contemporâneo e a educação. Processos de socialização e educação escolar. Família e escolaridade. As abordagens sociológicas sobre o fracasso escolar.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II: Relação desenvolvimento e aprendizagem nas diferentes abordagens. Principais concepções de aprendizagem; teorias clássicas, cognitivas e sociais.

METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: Análise do ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando as concepções de linguagem e suas correntes epistemológicas. Alternativas metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa segundo a concepção interacionista de linguagem.

METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS: Abordagem das concepções de ciência e de propostas curriculares. O ensino de ciências. Planejamento e desenvolvimento de atividades para o ensino de ciências. A didática e as ciências. Construção do conhecimento científico.

METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA: Abordagem das concepções de história e geografia e de propostas curriculares. O ensino da história e geografia. Planejamento e desenvolvimento de atividades para o ensino da história e geografia. A didática e a história e geografia. Construção do conhecimento científico.

METODOLOGIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA: Abordagem das concepções da matemática e de propostas curriculares. O ensino da matemática. Planejamento e desenvolvimento de atividades para o ensino de matemática. A didática e a matemática. Construção do conhecimento matemático.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: Investigação da organização e do funcionamento escolar. Análise da educação básica no contexto da sociedade brasileira. Estudo dos fundamentos teóricos que norteiam a estrutura do sistema educacional brasileiro. Pressupostos e metas das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As políticas e a legislação da educação básica no país, Estado e Município.

METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO: Estudo da aquisição da leitura e da escrita como processo de letramento. Correntes epistemológicas e respectivas concepções de ensino, aprendizagem, língua e linguagem e sua relação com o ensino de língua materna. Os aspectos cognitivos do sujeito considerando os fatores psicológicos, sociais e culturais. Envolvidos no processo de alfabetização. Alternativas metodológicas para o ensino da leitura e da escrita, incluindo análise lingüística, bem como diagnóstico, prevenção e intervenção quanto as possíveis dificuldades de aprendizagem.

TRABALHO E EDUCAÇÃO: O novo de acumulação capitalista. Organização do trabalho nas sociedades. O trabalho como princípio educativo. Cultura do trabalho e do aluno trabalhador.

METODOLOGIA DA ARTE: Pressupostos conceituais, históricos e metodológicos do Ensino da Arte nas diferentes linguagens artísticas: visual, cênica, musical e dança.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO III: Observação e participação do trabalho desenvolvido nas séries iniciais do ensino fundamental. Experiências de docência nas séries iniciais do ensino fundamental. Avaliação da prática de ensino.

TÓPICOS ESPECIAIS EM MODALIDADES DE ENSINO: Fundamentos teórico-práticos e aspectos legais: Educação Infantil, Educação Inclusiva e Educação Indígena.

CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO: Estudo das diferentes concepções da educação corporal, inseridas no processo ensino-aprendizagem, incluindo atividades práticas em que o jogo (brincadeiras, dinâmicas, músicas, entre outras...) possibilitem vivenciar o corpo em todos os seus movimentos (dimensões).

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: História da educação de jovens e adultos no Brasil – Movimento de erradicação do analfabetismo – Políticas atuais de Educação popular – Educação à distância – Formas de escolarização além da escola regular – Educação dos jovens e adultos de Guarapuava.

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO: Lingüística textual; a construção do sentido no texto; coerência, coesão, argumentação e variantes lingüísticas que compõem o texto escrito. Prática de leitura e produção de texto.

PESQUISA EM EDUCAÇÃO III: Sistematização e teorização dos conhecimentos teórico-práticos desenvolvidos no transcorrer do curso resultando na produção de uma monografia.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE

Campus Universitário de Guarapuava

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

CURRÍCULO PLENOCURSO: **PEDAGOGIA** (272 – Manhã e Noite – Cur. 03)HABILITAÇÃO: **Administração Escolar**

| CÓD. DISC. | DEPTOS. | DISCIPLINAS | SÉRIES | | | | |
|---------------------|---------|---|--------|----|----|----|-----|
| | | | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | C/H |
| 0719 | DEPED | Fundamentos de Administração Escolar | | | 3 | | 102 |
| | DEPED | Avaliação Educacional e Currículo | | | 3 | | 102 |
| 0720 | DEPED | Estágio Supervisionado em Administração Escolar | | | | | 4 |
| 136 | | | | | | | |
| 0721 | DEPED | Seminários Interdisciplinar | | | | | 3 |
| 102 | | | | | | | |
| | DEPED | Planejamento Educacional | | | | | 2 |
| 68 | | | | | | | |
| CARGA HORÁRIA TOTAL | | | | | 6 | 9 | 510 |

EMENTAS

FUNDAMENTOS DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: Concepções das teorias da organização e suas influências administrativas e pedagógicas na escola. A formação do administrador escolar e sua atuação no cotidiano escolar e na sociedade.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E CURRÍCULO: Avaliação do processo de ensino e de aprendizagem numa visão histórica contemplando as diversas concepções pedagógicas e a construção e aplicação de instrumentos. Fundamentos e concepções sobre a organização curricular na Educação Básica: currículo por atividade e por disciplina. Projeto Político-Pedagógico, fundamentos filosóficos, plano curricular e regimento escolar.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: Revisão e conceito do estado atual da administração escolar como ciência e técnica. Atividades práticas de administração: diagnóstico da situação de uma escola, elaboração de um projeto, execução e avaliação desse projeto.

SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR: Discussão e análise de temas contemporâneos e da prática educativa dos profissionais da Educação.

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: Planejamento participativo como estratégia para identificação e busca de solução com vistas a melhoria da qualidade do sistema educativo. Projetos educacionais: autonomia e participação. Documentação escolar e gestão financeira.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE

Campus Universitário de Guarapuava

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

CURRÍCULO PLENOCURSO: **PEDAGOGIA** (272 – Manhã e Noite – Cur. 03)HABILITAÇÃO: **Supervisão Escolar**

| CÓD. DISC. | DEPTOS. | DISCIPLINAS | SÉRIES | | | | |
|------------|---------|-------------|--------|----|----|----|-----|
| | | | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | C/H |

| | | | | |
|------|-------|--|---|-------|
| 0719 | DEPED | Fundamentos de Supervisão Escolar | 3 | 102 |
| | | Avaliação Educacional e Currículo | 3 | 102 |
| 0720 | DEPED | Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar | 4 | 136 |
| 0721 | DEPED | Seminários Interdisciplinar | | 2 |
| 68 | | | | |
| 0722 | DEPED | Orientação Didático Pedagógica da Supervisão Escolar | 3 | 102 |
| | | CARGA HORÁRIA TOTAL | 6 | 9 510 |

EMENTAS

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E CURRÍCULO: Avaliação do processo de ensino e de aprendizagem numa visão histórica contemplando as diversas concepções pedagógicas e a construção e aplicação de instrumentos. Fundamentos e concepções sobre a organização curricular na Educação Básica: currículo por atividade e por disciplina. Projeto Político-Pedagógico, fundamentos filosóficos, plano curricular e regimento escolar.

FUNDAMENTOS DE SUPERVISÃO ESCOLAR: Contexto sócio-histórico de Supervisão Escolar. Métodos e Técnicas de Intervenção didático-pedagógica para o Ensino Fundamental e Médio. Planejamento em Supervisão escolar nos diversos seguimentos educacionais da sociedade. Construção Projeto Político Pedagógico. O trabalho do supervisor escolar.

ESTÁGIO EM SUPERVISÃO ESCOLAR: Organização da Prática contextualizada da Supervisão Escolar e inserção do estagiário no Ensino Fundamental e Médio, organização e prática em Instituições não-escolares e em nível institucional do Estado e do Município.

SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR: Discussão e Análise de temas contemporâneos e da prática educativa dos profissionais da Educação.

ORIENTAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: Trabalho de coordenação pedagógica na elaboração de atividades cotidianas da escola, subsidiando os planos de ensino do professor e suas alternativas metodológicas e técnicas. Uso dos instrumentos didático-pedagógicos em sala de aula. O processo educativo na organização da atividade pedagógica. Democratização e autonomia da escola. O trabalho do pedagogo na escola. Organização do trabalho na escola.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE

Campus Universitário de Guarapuava

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

CURRÍCULO PLENO

CURSO: **PEDAGOGIA** (342 – Manhã e Noite – Cur. 03)

HABILITAÇÃO: **Orientação Educacional**

| CÓD. DISC. DEPTOS. | DISCIPLINAS | SÉRIES | | | | |
|--------------------|-------------|--|----|----|----|-------|
| | | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | C/H |
| 0217 | DEPED | Fundamentos de Orientação Educacional | | | 3 | 102 |
| 0218 | DEPED | Avaliação Educacional e Currículo | | | 3 | 102 |
| 0229 | DEPED | Orientação Profissional | | | 3 | 102 |
| 0226 | DEPED | Estágio Supervisionado em Orientação Educacional | | | 4 | 136 |
| 0230 | DEPED | Seminário Interdisciplinar | | | | 2 |
| 68 | | | | | | |
| | | CARGA HORÁRIA TOTAL | | | 6 | 9 510 |

EMENTAS

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E CURRÍCULO: Avaliação do processo de ensino e de aprendizagem numa visão histórica contemplando as diversas concepções pedagógicas e a construção e aplicação de instrumentos. Fundamentos e concepções sobre a organização curricular na Educação Básica: currículo por atividade e por disciplina. Projeto Político-Pedagógico, fundamentos filosóficos, plano curricular e regimento escolar.

FUNDAMENTOS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: Fundamentos teórico-práticos de Orientação Educacional para Educação Básica. Planejamento e projetos em Orientação Educacional nos diversos segmentos educacionais.

ESTÁGIO EM ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: Organização da prática contextualizada da Orientação Educacional e inserção do estagiário na Educação Básica; organização e prática em instituições escolares e não-escolares.

SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR: Discussão e Análise de temas contemporâneos e da prática educativa dos profissionais da Educação.

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: O processo de escolha profissional e as possibilidades do mercado de trabalho a partir de uma concepção sobre o mundo do trabalho: a organização de projetos e programas de Orientação Profissional nas diversas áreas educacionais.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE

Campus Universitário de Guarapuava

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

CURRÍCULO PLENO

CURSO: **PEDAGOGIA** (362 – Manhã e Noite – Cur. 02)

HABILITAÇÃO: **Educação Infantil**

| CÓD. DISC. | DEPTOS. | DISCIPLINAS | SÉRIES | | | | | |
|------------|---------|--|--------|----|----|----|-----|-----|
| | | | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | C/H | |
| 0381 | DEPED | Psicologia da Educação Infantil | | | 2 | | 68 | |
| 0383 | DEPED | Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Infantil | | | 2 | | 68 | |
| 0384 | DEPED | Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil | | | | 2 | 68 | |
| | | Saúde e nutrição da criança | | | | 2 | 68 | |
| 0385 | DEPED | Políticas Públicas e Legislação da Educação Infantil | | | | 2 | 68 | |
| 0386 | DEPED | Estágio Supervisionado em Educação Infantil | | | | 4 | 136 | |
| 0387 | DEPED | As diferentes linguagens artísticas: verbal, corporal, plástica e musical. | | | | | 2 | |
| 68 | | TOTAL | | | | 8 | 8 | 544 |

EMENTAS

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: Estudo do desenvolvimento psicológico da criança de zero a seis anos, nos seus aspectos: motor, cognitivo, afetivo e social.

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: Abordagens das concepções de infância na perspectiva, histórica, social, cultural, antropológica. Evolução da educação infantil no Brasil analisando aspectos como: história, objetivos, funções, concepções e práticas. A história do assistencialismo: o cuidado e educação da criança.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: Os teóricos e as teorias da educação infantil e suas influências no trabalho teórico-prático. Abordagem das diferentes concepções de trabalho pedagógico que fundamentam a

educação infantil no Brasil. Metodologias e organização do trabalho pedagógico para a educação infantil.

SAÚDE E NUTRIÇÃO DA CRIANÇA: Abordagens das formas de nutrição da criança nas diversas fases da vida, assegurando hábitos alimentares adequados, higiene e repouso. As doenças da infância e as vacinas. A AIDS. A segurança dos materiais e equipamentos. A segurança da criança: acidentes mais comuns, prevenção e primeiros socorros. Técnicas de desinfecção e higiene pessoal dos educadores.

POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: As políticas públicas e as implicações decorrentes da inserção da educação infantil no sistema de educação nacional. A criança de 0 a 6 anos na sociedade, na família e nas instituições de Educação Infantil. A Legislação da Educação Infantil.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: Observação de instituições e classes de educação infantil e participação na programação de atividades educativas a elas relacionadas. Desenvolvimento de projetos de intervenção pedagógica.

AS DIFERENTES LINGUAGENS ARTÍSTICAS: VERBAL, CORPORAL, PLÁSTICA E MUSICAL. Propor diferentes modos de ver, compor interpretar e reproduzir a realidade nas linguagens artísticas – forma – tempo – espaço – a partir do ver, do saber e do fazer.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE

Campus Universitário de Guarapuava

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

CURRÍCULO PLENO

CURSO: **PEDAGOGIA** (372-L – Manhã e Noite – Cur. 03)

HABILITAÇÃO: **Educação Inclusiva**

| CÓD. | DISC. | DEPTOS. | DISCIPLINAS | SÉRIES | | | | |
|------|-------|---------|--|--------|----|----|----|-----|
| | | | | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | C/H |
| 0712 | DEPED | | Fundamentos da Educação Inclusiva | | 2 | | | 68 |
| 0715 | DEPED | | Características da Pessoa com Necessidades Especiais | | | 4 | | 136 |
| 0716 | DEPED | | Educação e Cidadania | | | | 2 | 68 |
| 0717 | DEPED | | Recursos e Metodologias Alternativas | | | | 4 | 136 |
| 0718 | DEPED | | Estágio Supervisionado em Educação Inclusiva | | | | 3 | 102 |
| | | | TOTAL | | 6 | 9 | | 510 |

EMENTAS

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA : Evolução histórica da Educação Especial. Princípios norteadores: aspectos sociais, educacionais e legais. Mudança do enfoque da reabilitação para a inclusão.

CARACTERÍSTICAS DA PESSOA COM NECESSIDADES ESPECIAIS: Conceito e características comportamentais. Aspectos da identificação e prevenção, nas diferentes áreas. Caracterização da surdez; Funções (estrutura e característica) da visão; Níveis de funcionamento mental; Aspectos físicos e neuromotores da paralisia cerebral; Principais transtornos emocionais; Caracterização da superdotação e talentos.

EDUCAÇÃO E CIDADANIA: Reflexões acerca do conceito de cidadania, trabalho, e autonomia, na nova visão de empregabilidade. Direitos da pessoa com necessidades especiais: trabalho, lazer, esporte, cultura e sexualidade.

RECURSOS E METODOLOGIAS ALTERNATIVAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Alternativas para o enfrentamento de desafios na readequação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Mecanismos de ação com vistas à remoção de barreiras

à aprendizagem, práticas pedagógicas que subsidiem à respostas educativas adequadas aos educandos com necessidades educacionais diferenciadas, com vistas a sua inclusão social.

ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Definição de linhas de ação coerentes com o projeto de homem e sociedade comprometidos com a educação inclusiva. Experiências em docência no atendimento ao aluno com necessidades especiais, atendendo ao princípio da diversidade.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, M.; BOFF, L. **Globalização:** desafios socioeconômicos, éticos e educativos. Petrópolis: Vozes, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002. Brasília: MEC, 2002.

FULLAT, O. **Filosofias da Educação.** Petrópolis: Vozes, 1994.

HOUSSAYE, J. O que é um pedagogo? apud: VICTÓRIO FILHO, A.; MONTEIRO, S. C. F. (Orgs.) **Cultura e conhecimento de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NISBET, R. A. La tradition sociologique. Paris: PUF, 1984. apud: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competências:** O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papiros, 1997.

MIZUKAMI, M. G. N. (et al.). **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

RODRIGUES, M. F. **As Reformas Educacionais e a Formação de Profissionais para a Educação Básica:** qualificação ou desqualificação do curso de Pedagogia? Mimeografado.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competências:** O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papiros, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 35. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.