

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

MELISSA AZEVEDO NOGUEIRA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NO ESTADO DE
MATO GROSSO DO SUL E O DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA**

**CAMPO GRANDE/MS
2017**

MELISSA AZEVEDO NOGUEIRA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NO ESTADO DE
MATO GROSSO DO SUL E O DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Educação, da Universidade
Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de
Campo Grande, como exigência parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e
Diversidade.

Orientadora: Prof. Dra. Gabriela Di Donato Salvador
Santinho

**Campo Grande/MS
2017**

N713f Nogueira, Melissa Azevedo

A formação de professores de música no Estado de Mato Grosso do Sul e o diálogo com a educação básica/ Melissa Azevedo Nogueira. – Campo Grande, MS: UEMS, 2017. 203f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2017.
Orientadora: Profa. Dra. Gabriela di Donato S. Santinho.

1. Educação 2. Professores de música – formação 3. Música – estudo e ensino I. Título

CDD 23. ed. - 372.87

MELISSA AZEVEDO NOGUEIRA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NO ESTADO DE
MATO GROSSO DO SUL E O DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em 05/06/2017

BANCA EXAMINADORA

Gabriela Di Donato Salvador Santinho

Profª. Dra. Gabriela Di Donato Salvador Santinho (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Vilma Miranda de Brito

Profª. Dra. Vilma Miranda de Brito
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Manoel Câmara Rasslan

Prof. Dr. Manoel Câmara Rasslan
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE **MELISSA AZEVEDO NOGUEIRA**, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO, ÁREA DE CONCENTRAÇÃO “FORMAÇÃO DE EDUCADORES”

Aos 05 dias do mês de junho de dois mil e dezessete, às catorze horas, nas dependências da Unidade Universitária de Campo Grande, em sessão pública, reuniu-se a Banca Examinadora da Dissertação de Mestrado, composta pelos membros: Profa. Dra. Gabriela Di Donato Salvador Santinho (UEMS), Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito (UEMS) e Prof. Dr. Manoel Câmara Rasslan (UFMS), sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a Defesa da Dissertação de Mestrado da discente **MELISSA AZEVEDO NOGUEIRA**, intitulada: “**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL E O DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA**”. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Banca Examinadora, tendo sido considerada APROVADA, () fazendo jus / () não fazendo jus, ao título de MESTRE EM EDUCAÇÃO pela UEMS.

Sugestões da Banca: Aprofundamento do 3º capítulo / análise de dados

Nada mais havendo para constar, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Campo Grande-MS, 05 de junho de 2017.

Membros da Banca – Titulares

Gabriela Di Donato Salvador Santinho

Profa. Dra. Gabriela Di Donato Salvador Santinho – Presidente da Banca.

Vilma Miranda de Brito

Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito

Manoel Câmara Rasslan

Prof. Dr. Manoel Câmara Rasslan

Aos egressos do curso de licenciatura em Educação Musical da UFMS que atuam na educação básica e dedicam-se, de uma forma ou outra, para que o conteúdo de música não perca espaço na escola.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela vida e experiências vividas até hoje.

Aos os meus familiares e, em especial, à minha mãe, pelo incentivo durante esta jornada científica;

A meus filhos, Davi e Eva, e aos meus pais, Aurélio e Euricléia, pelos momentos em que foram privados de minha presença enquanto estive absorta nesta pesquisa. Essa vitória é nossa!

Aos professores de música da educação básica que buscam, de alguma maneira, fazer com que o ensino de música na rede educacional pública e privada (no seu *locus* de trabalho) não seja esquecido!

À orientadora Profa. Dra. Gabriela Di Donato Salvador Santinho, pelo carinho, sabedoria, disponibilidade e compreensão dispensadas a mim e a esta pesquisa. Sua paciência foi imprescindível para a concretização deste estudo.

Ao colega de profissão e Prof. Dr. Manoel Câmara Rasslan, pelo empréstimo de inúmeras publicações pertinentes a pesquisa, por dispor de seu tempo, “orelhas e ombros afetuosos” em alguns momentos de aflição durante a pesquisa.

Às prestativas e honrosas contribuições da Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito, que, graciosa e gentilmente, aceitou participar da banca de exame de qualificação e defesa desta pesquisa.

Ao querido Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira, que tanto me inspira profissionalmente, pelas contribuições generosas e técnicas à pesquisa.

Ao solícito professor Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo pelas considerações feitas a esta pesquisa e pelo tempo dispensado a mim, antes mesmo de escolhê-lo para compor a minha banca de qualificação de mestrado. Sua generosidade e atenção com as respostas a algumas questões nessa época foram imprescindíveis para a viabilização desta pesquisa. Além disso, seu profissionalismo e dedicação com a vasta pesquisa realizada pelo senhor e outrem no que se refere especialmente ao ensino de música e formação de professores de música no Brasil são inspiradores!

Aos colegas, professores e funcionários do PROFEDUC (Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da UEMS/Unidade Campo Grande/MS), o meu apreço e gratidão!

Aos alunos da educação básica da Escola Estadual Dolor Ferreira de Andrade onde atuo desde 2013 pelo estímulo diário! Vocês têm sido o meu mote na busca pela formação continuada e grandes motivadores deste estudo!

Aos coordenadores e direção da Escola Estadual Dolor Ferreira de Andrade que atenderam, na medida do possível, pedidos meus por horário de trabalho mais flexível, compatível aos professores que necessitam passar por um processo de formação continuada em nível de pós-graduação durante a docência. A mudança concreta na educação do país deve partir de pequenas ações como estas!

A todos os envolvidos nesta pesquisa direta ou indiretamente.

NOGUEIRA, Melissa Azevedo. **A formação de professores de música no estado de Mato Grosso do Sul e o diálogo com a educação básica.** 203f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande / MS, 2017.

RESUMO

O presente estudo disserta sobre a formação de professor de música no curso de licenciatura em Música da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Esta pesquisa tem como objetivo apresentar, conhecer e discutir os documentos que tratam da formação do professor de Música e da oferta do ensino de Música na Educação Básica como conteúdo do componente Arte, quais sejam: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); o Projeto Pedagógico do curso de licenciatura de Música da UFMS (PP/Música/UFMS) e o Referencial Curricular (RC) da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS). Para tanto, como procedimentos metodológicos, primeiro traçou-se uma descrição histórica e contextualizada sobre o ensino de música no Brasil, por meio de pesquisa bibliográfica, documental e etnográfica a partir de obras de autores que discutem a temática, e efetuou-se a caracterização e análise dos referidos documentos, ainda que houvesse a impossibilidade de dissociação do ensino na escola de Educação Básica e da formação de professor de música. Todas essas ações puderam contribuir para a realização de análise de três documentos existentes que, embora diferentes, direcionam tanto as ações do professor de música quanto o seu ensino em Mato Grosso do Sul. Como resultados percebeu-se nos PCN e RC da REE/MS uma visão polivalente do professor de Arte e do conteúdo de música, uma vez que não há um direcionamento específico que oriente o trabalho docente e espera-se que um mesmo professor desenvolva os conteúdos de Música, Dança, Artes Visuais e Teatro em uma disciplina com carga horária reduzida e ministrada por profissionais formados em diferentes licenciaturas, bem como o caráter conservatorial no ensino de música da formação do professor na licenciatura da UFMS. Concluiu-se que é preciso maiores investimentos para a formação de mais profissionais habilitados para atuar na educação básica, bem como a superação da polivalência no ensino de Arte, por meio da contratação de professores específicos para cada uma das modalidades incluídas no currículo da disciplina.

Palavras-chave: Formação de professores de música. Ensino de Música. Currículo.

NOGUEIRA, Melissa Azevedo. **The formation of music teachers in the state of Mato Grosso do Sul and the dialogue with Basic Education.** 203f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande / MS, 2017.

ABSTRACT

This study is about the formation of music teachers in the Music Degree course of Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS). This research has as objectives to present, know and discuss the documents that talk about the Music teacher education and the offer of Music teaching in Basic Education as a component of Art discipline, those documents are: National Curricular Baselines (PCN); the UFMS Music Degree Pedagogical Project (PP/Music/UFMS) and the Curricular Benchmark of the State Network of Mato Grosso do Sul (REE/MS). Therefore, as methodological procedures, in first place, delineate a historical and contextualized description about the Music teaching in Brazil, by the means of bibliographic, documental and ethnographic research made from author literatures that discuss the theme, and the description and analysis of the documents that are in this research were made despite the impossibility of dissociation of teaching at Basic Education and the Music Teacher Degree. All of these actions could contribute to the analysis of three documents that direct both the music teachers actions and music teaching in Mato Grosso do Sul, yet different. As results, it was realized that the documents PCN and RC of REE/MS have a multipurpose vision of the Art teacher and the music content, once that there is no specific direction that guides the teaching work (it is expected from a single teacher to develop the subjects Music, Dance, Visual Art and Theater in different degrees) and the protective character in the teaching of the Music Teacher Degree in UFMS. As a conclusion, bigger investments are needed for the formation of more qualified professionals to perform in Basic Education, as well as the overcoming of multipurpose in Art teaching, through hiring specific teachers for each one of the modalities included in the discipline curriculum.

Palavras-chave: Music Teachers Degree. Music Teaching. Curriculum.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abem	Associação Brasileira de Educação Musical
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CNCO	Conservatório Nacional de Canto Orfeônico
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EMJ	Escola de Música de Jundiaí
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPB	Música Popular Brasileira
MS	Estado de Mato Grosso do Sul
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PP/UFMS	Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Música da UFMS
Profeduc	Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação UEMS
REE/MS	Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul
Reme	Rede Municipal de Ensino do Município de Campo Grande
RC	Referencial Curricular da REE/MS
SED	Secretaria de Estado de Educação
Sema	Superintendência de Educação Musical e Artística

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Experiências da pesquisadora.....	13
Metodologia, objetivos e organização da pesquisa	20
1 A EDUCAÇÃO MUSICAL E OS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE MÚSICA NO BRASIL	25
1.1 As investidas do ensino de música no Período Colonial.....	27
1.2 O ensino de música e formação de professores durante o governo pombalino	29
1.3 O início do caráter obrigatório do ensino de música na legislação educacional	37
1.4 Do início da polivalência a obrigatoriedade do ensino de música na escola básica do Brasil.	47
1.5 A persistência da polivalência no ensino de Arte na LDB 9.394/1996.....	50
2 DOS DOCUMENTOS QUE NORTEIAM O CURRÍCULO DO ENSINO MUSICAL: DA FORMAÇÃO À ATUAÇÃO	64
2.1 Levantamento da legislação educacional pós LDB 9.394/96.....	65
2.1.1 Leis 11.769/2008 e 13.278/2016	66
2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais	70
2.3 O Projeto Pedagógico do curso de Música da UFMS.....	75
2.3 O Referencial Curricular da REE/MS (segundo ciclo do Ensino Fundamental)	90
2.3.1 Visão do ensino de Arte/Música.....	91
2.3.2 Conteúdos e Habilidades/Competências	94
3. DISCUSSÃO DOS DADOS	96
3.1 Pontos convergentes nos documentos	96
3.1.1 Relevância social.....	99
3.1.2 Conteúdos ou Currículo	104
3.1.3 Competências e habilidades	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
APÊNDICES	122
Apêndice A. Proposta de Intervenção	123
ANEXOS	129
Anexo A. Projeto Pedagógico do curso de Música – Educação Musical (licenciatura) 2014.	130

Anexo B – Conteúdos, competências e habilidades do Referencial Curricular/MS para o ensino de Arte do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.	198
--	-----

INTRODUÇÃO

[...] a experiência é o que é, e além disso mais outra coisa, e além disso uma coisa para você e outra coisa para mim, e uma coisa hoje e outra amanhã, e uma coisa aqui e outra coisa ali, e não se define por sua determinação e sim por sua indeterminação, por sua abertura.

Jorge Larrosa (2014, p. 3)

Experiências da pesquisadora

O presente estudo se construiu a partir de uma gama de reflexões a respeito da minha formação musical. Considero como “formação musical” todas as experiências educativo-musicais, no sentido apontado por Larossa (2014), pelas quais passei, desde o contato com as primeiras aulas de música como aluna, até as vividas nos dias atuais como professora e pesquisadora.

O meu contato com a música teve início aos dez anos, por meio de aulas de piano erudito e, aos dezesseis, com os primeiros estudos de técnica vocal. Mas, devo dizer que a docência em si, independentemente da música, já se manifestava como uma das brincadeiras mais divertidas na infância: ser professora era a personagem que mais gostava de personificar. Recordo-me da satisfação que sentia ao me passar por professora das demais crianças, e como eram bons os desafios no encontro de formas para explicar certo conteúdo e fazer-me ser entendida pelos amigos! Coisa de quem gosta da docência mesmo! Tinha uma referência em casa: minha mãe é pedagoga.

Retornando para as experiências com a música que me encaminharam para esta pesquisa, dos treze aos dezoito anos atuei cantando em festivais escolares e profissionais, em corais e em diversos ambientes e situações em que a música popular brasileira tivesse seu lugar cativo. Confesso que, durante toda a vida estudantil, nunca presenciei o ensino de música tal como o vemos hoje, no contexto da escola básica, não fosse sua presença como mera trilha musical ou integrando as atividades extracurriculares como gincanas, festas juninas ou algum outro tipo de festejo. Qualquer tipo de abordagem sobre educação musical nas escolas de ensino básico que cursei simplesmente não existiu, muito menos espaços para discussões como há na atualidade.

No entanto, aos dezoito anos participei de minha primeira experiência inerente à formação para professor de musicalização. Esse curso foi ministrado na cidade de

Campo Grande/MS, em uma escola livre de música, por uma professora paulista licenciada em Educação Artística. Alguns dos inscritos nesse curso são, na atualidade, colegas docentes em diversas áreas deste ensino. Nele foram abordadas diversas temáticas sobre o ensino musical para crianças pequenas em escolas especializadas de música, porém sendo possível a sua adaptação para a educação básica, especialmente para a etapa da educação infantil.

Naquela ocasião, confeccionamos o próprio material didático-pedagógico e, juntos, criamos diversas séries didáticas a partir do repertório de canções trazidas pela formadora, que emitiu ao término do curso um certificado de participação aos concluintes. Foram dias de profunda imersão no mundo do ensino de música para crianças e somente dez anos mais tarde eu viria a participar de outro curso ao qual me referirei mais à frente.

Resguardadas as diferentes esferas entre a experiência dita acima no tocante das sucessões de atividades musicais, destacamos a semelhança com a realizada na pesquisa de Mestrado de Enrich (2012), pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Esta autora produziu e aplicou sequências didáticas¹ nas aulas de música de duas escolas da rede pública de Goiânia para investigar as contribuições sociais, culturais e musicais com a implementação da Matriz Curricular de Música na rede estadual de ensino goiana.

Ainda com o intuito de refletir sobre minhas experiências formativas anteriores à formação em licenciatura, dos dezenove aos vinte anos de idade minha atuação no mercado da música também se deu como cantora de *jingles*², de canções de MPB em bares e casas de shows durante minha permanência nas cidades de São Paulo/SP e Porto Alegre/RS.

Além desta atividade musical, prossegui aos dezenove anos os estudos de música na Escola Municipal de Música de São Paulo, na capital, precisamente em 1995, e no ano seguinte em um projeto de extensão do Curso de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na capital gaúcha, até 1997. Nas duas ocasiões, obtive bons resultados, porém, devido a dificuldades financeiras precisei realizar trancamento de matrícula e retornei a Campo Grande para buscar um novo recomeço profissional. Esta minha passagem por outras cidades se deu devido à

¹ Henrich citando Dolz, Noverraz e Schneuwly conceitua: “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, enfatizam a forma específica de expressão oral e escrito” (p. 56)

² Segundo o site significados.com.br, *jingle* “é um termo inglês cujo significado refere-se à música composta para promover uma marca ou um produto em publicidades de rádio ou televisão [...] criado para cativar o público” (https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=o+que+%C3%A9+jingles)

ausência de perspectivas no que se refere a cursos de graduação em música em Mato Grosso do Sul, situação revertida somente em 2007 quando, com a abertura do curso de licenciatura de música da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no ano de 2002, iniciei a formação nesta instituição.

Na obra *A formação do professor de música no Brasil*, Soares, Schambeck e Figueiredo (2014) apontaram no ano de 2011 o funcionamento de apenas três licenciaturas em música responsáveis pela formação de professor de música em nível superior na região Centro-Oeste: a da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), da Universidade Federal de Goiás (UFG) e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Este número representou, naquele ano, apenas 5% da totalidade de licenciaturas em música disponíveis em todo o Brasil.

Retornando a Campo Grande em 1998, atuei mais ativamente como cantora em programações culturais que antecederam a fase docente. Exatamente com vinte e dois anos resolvi ingressar no curso de Jornalismo no ano de 2000, e, paralelamente a esta graduação, gravei um *compact disc* aos vinte e três anos bem como participei de diversos outros projetos fonográficos de artistas sulmatogrossenses. Além disso, estagiei em rádios e programas de TV, por considerar, à época, que esta fosse uma área onde eu pudesse atuar no futuro sem prejuízo da atividade profissional na área da música.

Durante a formação em jornalismo fui contratada para ministrar musicalização na rede privada de ensino, especificamente em 2002, aos alunos da educação infantil, sendo esta a minha primeira experiência como docente leiga. Neste mesmo ano, a UFMS abriu o primeiro vestibular para o recém-criado curso de licenciatura em Música e, por isso, as redes educacionais ainda não dispunham de profissionais com esta formação em quantidade suficiente.

Muito se discute em Educação a relevância dos saberes sociais ou experienciais adquiridos pelo docente anteriormente à sua graduação; se estes têm contribuído para a melhoria da Educação como um todo. Acredito que os saberes desenvolvidos durante a prática docente também guardam, ainda que sejam anteriores ao processo de educação formal, a sua importância e relevância e não podem, portanto, deixar de ser considerados. Acreditar nessa ideia é concordar com a categoria “saberes” de Maurice Tardif (2010), baseada na compreensão de que os professores, os quais exercem a função de ensinar a partir do conhecimento do meio em que vivem e do seu cotidiano, desenvolvem alguns saberes a partir da experiência. Esses saberes incorporados à

experiência individual e/ou coletiva tornam-se *habitus* e habilidades, ligados ao saber-ser e saber-fazer e validados pela própria experiência.

Assim como eu, muitos destes profissionais tinham uma trajetória como músico-professor. O sentido de músico-professor que daremos na pesquisa é o mesmo utilizado por Fonterrada e Glaser (2007), quando discorrem sobre a experiência de músicos-instrumentistas profissionais de São Paulo com a docência. Para elas, somente com boa vontade, “[...] mudanças estruturais no processo de ensino-aprendizagem [...]” desses profissionais

[...] continuam recaindo sobre os mesmos pressupostos pedagógicos utilizados nos cursos tradicionais, nos quais realizaram sua formação. É comum ao instrumentista [incluindo o cantor] profissional exercer regularmente a função de professor [...] embora não tenha sido preparado para isso durante a formação acadêmica. (FONTERRADA; GLASER, 2007, p. 30).

Naquela época, confesso que fiquei confusa com a possibilidade de trancar matrícula do curso de Comunicação Social (habilitação em Jornalismo), ao qual já havia concluído mais da metade da carga horária. Caso trancasse a matrícula, poderia me concentrar na preparação para o vestibular e prova específica daquele curso. Porém, resolvi não abandonar e terminar a carga horária restante para justificar o meu empenho e sacrifício financeiro dispendido até ali. Uma nova formação poderia esperar, mesmo sendo aquela dos sonhos, qual seja, um curso superior em música.

Ponderei que a licenciatura em música levaria ao menos quatro anos para a formação dos primeiros docentes graduados, tempo de sobra para o término do curso de jornalismo bem como para o meu ingresso ao curso de música. Assim, poderia atender às necessidades por uma formação superior para o mercado de trabalho da educação. Tais experiências pouco contribuíram para uma imersão ao mundo do jornalismo. É importante destacar que até o meu Trabalho de Conclusão de Curso foi sobre Música. Produzi, como exigência para conclusão do referido curso, um livro/reportagem com o título: “Sinfonia de Bravos – a trajetória da Orquestra Sinfônica de Campo Grande por meio da história de vida daqueles que a fizeram”. Desse livro-reportagem surgiu o convite da Funcesp/Arca da Prefeitura Municipal de Campo Grande para a produção de artigo sobre Kalil Rahe (terceiro e último regente da OSCG) para o periódico de coletânea de textos Personalidades, em 2004.

Com a conclusão da graduação em jornalismo, especificamente no final do ano de 2003 aos 26 anos, fui contratada para lecionar música em um centro de educação infantil da REE/MS, na capital, com uma carga horária de 40 horas. Essa experiência aconteceu exatamente dez anos após minha primeira experiência com formação para professores de Musicalização, no ano de 1994, conforme foi descrito no início desse tópico. Desta oportunidade, surgiu a demanda por conhecimentos sobre o ensino de música para bebês. As crianças atendidas nessa creche eram filhos de servidores do governo estadual e, como o período de licença-maternidade das servidoras era de apenas três meses e eu não possuía habilidade para atender esse público, foi sugerido pela coordenação daquele centro de educação infantil que eu participasse de um curso para professores de musicalização para bebês da Escola de Música de Jundiaí (EMJ), em Jundiaí/SP.

Os três anos de docência nessa creche reforçaram em mim a vontade e necessidade de cursar, em nível superior, o curso de música da UFMS, tamanhas as dificuldades encontradas no percurso. Minha entrada neste curso aconteceu no segundo semestre de 2007, logo após o encerramento do meu contrato com a SED/MS.

Desde então, venho observando o processo, ainda que vagaroso, da inserção do professor egresso do curso de Música da UFMS no campo do ensino de Arte/Música nos sistemas educacionais na região, conforme o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96 a este respeito. Segundo diversos autores, esta LDB reinseriu o ensino de música no currículo das escolas, no contexto da escola básica, ainda que dividindo espaço com mais outras três linguagens, a saber, dança, teatro e artes visuais. Com isso, o mercado de trabalho da educação já estava absorvendo os primeiros egressos daquele curso, tanto na rede privada quanto na rede pública, além das escolas livres de música. A busca pela habilitação em curso de licenciatura representou a minha permanência no campo do ensino de música além da realização do sonho de poder continuar os estudos de Música agora em uma instituição superior de ensino pública.

As disciplinas que compuseram a matriz curricular do referido curso, principalmente a fase do estágio obrigatório, foram extremamente importantes para a resolução de diversos problemas que fui encontrando durante este percurso profissional.

Quando ainda cursava o segundo ano da graduação na UFMS, a fim de atualizar os conhecimentos adquiridos sobre o ensino de música para bebês, participei novamente, em 2009, do curso para professores de musicalização da EMJ em

Jundiaí/SP. O que motivou o retorno a esta formação foi a atuação como professora de Musicalização em parceria com o Centro Cultural José Otavio Guizzo, de 2009 a 2011.

Apesar de todas as dúvidas que pairavam sob minha cabeça, reconheço que foi somente no decurso das disciplinas de cunho pedagógico da licenciatura é que pude confrontá-las com os conhecimentos adquiridos durante o processo de profissionalização fora do ambiente formal de aprendizagem docente. Outra etapa importante foi a passagem pelo estágio obrigatório, em que pude conhecer, refletir e compreender melhor o espaço que o ensino de música ocupa na escola básica. Lembro-me que poucas escolas na capital ofertavam a música no currículo e, quando ofertavam, representavam conteúdo extracurricular, principalmente, no formato de coro, e musicalização, nas etapas da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, porém na esteira de seu cumprimento da Lei 11.769/2008, e ainda durante a minha formação na licenciatura, a Prefeitura Municipal de Campo Grande, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), abriu concurso público para seleção de setenta professores de Arte para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, ao qual me inscrevi, embora não tenha obtido aprovação, precisamente em 2009.

O edital desse concurso contemplou a informação sobre os requisitos para o cargo de professor de Arte, qual seja a exigência de certificação de conclusão de Curso de Graduação de Licenciatura Plena com habilitação específica na área de atuação, o que permitiu, desde então, o começo do confronto local sobre o ensino de música e formação do professor de música para a Educação Básica. No conteúdo programático deste edital constavam diversas temáticas no âmbito da música, o que exigiu dos candidatos a professores do município leitura de bibliografias específicas da linguagem musical.

Logo após o término da formação, fui convidada para atuar como professora de Arte nos anos finais do ensino fundamental de um colégio confessional privado tradicional, quase centenário, da capital. Nesta ocasião, eu seguia o currículo e conteúdos previstos no material pedagógico/sistema de ensino adotado pela escola. Confesso que esta foi uma das fases mais delicadas da minha carreira profissional docente, pois meu diploma de licenciatura foi posto em xeque durante visita de rotina de técnica da SEE/MS que, à época, estava responsável pela fiscalização dos diplomas de todos os professores contratados em diversas escolas privadas da educação básica, incluindo a referida instituição.

Nessa ocasião foi solicitado ao diretor da escola que eu passasse por um curso de especialização em artes visuais para que eu estivesse apta ao ofício. A sensação de impotência foi imensa, pois não imaginava que o ensino de música garantido pela Lei 11.769/2008 fosse desconhecido pela SEE/MS, representada à época pela referida técnica. Refiro-me ao cumprimento desta que modificou o texto da LDB 9.394/96 o que tornou o ensino de música obrigatório, mas não exclusivo no ensino de Arte.

Passados este período e com a inserção de dezenas de professores de música diplomados pelo curso de licenciatura da UFMS, a SED/MS abriu o seu primeiro edital de concurso público, ofertando 20 vagas de professor para o ensino de Arte, no ano de 2013. Vale destacar que havia no caderno de questões deste concurso dez questões referentes aos conhecimentos específicos de música, retirados da extensa bibliografia prevista no edital. A minha efetivação na REE/MS se deu por meio da aprovação em 8º lugar neste concurso, quando já me encontrava com 36 anos de idade.

Há quatro anos trabalho na mesma escola de médio porte, localizada na periferia de Campo Grande/MS, atuando durante este período nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Nesse ínterim, atuei como professora substituta no curso de licenciatura em Música da UFMS e submeti-me a um concurso para professor assistente na mesma instituição ao qual, apesar de minha aprovação durante o processo seletivo, não pude assumir o cargo por falta do cumprimento de certificação em um curso de especialização na área da Música, pré-requisito para posse. Este episódio despertou em mim a importância da formação em exercício profissional em nível de pós-graduação.

Ministrei cursos rápidos de outras linguagens artísticas e áreas afins para pedagogos e professores em eventos de educação na Capital, a exemplo da Organização Mundial para a Educação Infantil (OMEP/MS). Nestas ocasiões, tenho abordado sequências didáticas possíveis para a menção dos conhecimentos elementares da música aos participantes que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo desses cursos é aproximar tais conhecimentos em possíveis atividades desses pedagogos e licenciados em artes visuais, dança e teatro.

Em 2016, fui aprovada em concurso para professor de Arte da Reme de Campo Grande/MS, e aguardo convocação para ser nomeada. Vale salientar que desde 2009, todos os editais de concursos abertos para docentes na educação básica tem contemplado conteúdos específicos de música em sua bibliografia.

O encontro na rotina profissional com diversos entraves para que a abordagem musical possa ocorrer com maior frequência e pertinência na educação básica, respeitando o que preconiza o Referencial Curricular/MS em seus conteúdos competências e habilidades, provocaram em mim a vontade de pesquisar a respeito do tema em nível de pós-graduação, especificamente em Mestrado. Ainda que a licenciatura tenha deveras iluminado os conhecimentos adquiridos durante a docência, passei a compreender que o desenvolvimento profissional não finda na graduação.

Desde então, resolvi concorrer à vaga no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (Profeduc), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a fim de buscar nas leituras específicas sobre formação de professores, educação e ensino de música na escola de Educação Básica, possíveis respostas para que, de alguma forma, eu possa contribuir efetivamente para a melhoria da sua oferta, tanto para os alunos que estiverem sob a minha responsabilidade como docente, quanto para aqueles que comporão as turmas de professores que buscam renovar seus conhecimentos e podem, em algum momento, ter contato com a presente pesquisa. Afinal,

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2010, p. 39).

Nesse sentido, as experiências aqui relatadas fazem parte de uma reflexão sobre meus estudos e práticas fora do espaço da educação formal, práticas já como professora egressa do curso de licenciatura em Educação Musical da UFMS, atuando na REE/MS, e sobre o meu interesse não só em aprofundar os conhecimentos sobre o ensino de música, como também em contribuir para a educação, propondo algo relevante que atenda às exigências do Mestrado Profissional em Educação da UEMS.

Metodologia, objetivos e organização da pesquisa

Diante desse propósito, optamos por uma pesquisa bibliográfica e documental auto-etnográfica. Uma pesquisa bibliográfica possui como fontes os conhecimentos já produzidos por outros pesquisadores sobre um determinado assunto, disponibilizados em livros, artigos, teses e dissertações. Já a pesquisa documental tem como fontes dados

ainda não analisados, que podem ser coletados em órgãos públicos, instituições privadas ou mesmo em documentos particulares.

Segundo Lakatos e Marconi (1996), a pesquisa bibliográfica possibilita

[...] compreender que se de um lado a resolução de um problema pode ser obtido através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto a de campo (documentação direta) exigem, como premissa o levantamento do estudo da questão que se propõe analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda a pesquisa científica. (LAKATOS; MARCONI, 1996, p. 44).

Também Souza (2001) faz notar que a pesquisa bibliográfica tem como finalidade fornecer ao pesquisador uma variada compreensão teórica, uma vez que,

Todo e qualquer trabalho acadêmico requer um conhecimento sobre os livros, artigos, periódicos de modo impresso, eletrônico, etc, sendo imprescindível um processo metodológico, certo caminho a seguir, como forma de ser racional e econômica para aquele que realiza a pesquisa. (SOUZA, 2001, p. 59)

A abordagem de pesquisa adotada é também de cunho auto-etnográfica, visto que eu, a autora do estudo também sou sujeito da pesquisa na medida em que cruzo os estudos aqui apresentados com a minha prática e experiência como professora de Arte na REE/MS. Assim, neste trabalho, que surge a partir de inquietações advindas desta experiência, procuro refletir sobre esta prática.

Nesse sentido, essa abordagem foi escolhida considerando que a pesquisa auto-etnográfica é caracterizada pela participação do “eu”, e como afirma Fortini (2009), não podemos falar a não ser de nós. Esse tipo de procedimento metodológico também permite “[...] o ir e vir entre a experiência pessoal e as dimensões culturais a fim de colocar em ressonância a parte interior e mais sensível de si” (FORTINI, 2009, p. 83). Desta forma, optamos pela primeira pessoa na redação da presente dissertação, legitimando a pesquisa auto-etnográfica e buscando consonância com as pesquisas contemporâneas da área de Humanas, em especial, as pesquisas em arte que se legitimam também na experiência pessoal do pesquisador.

Na fase de revisão bibliográfica, podemos utilizar diversos tipos de fontes, que podem ser textuais, cartográficas ou audiovisuais, entre outros. O material recolhido deve ser analisado, para que saibamos se as informações contidas nesse material servem

de aporte e/ou respostas às questões que nos propomos pesquisar sobre o assunto desenvolvido.

Desta forma, a presente pesquisa teve como objetivo apresentar, conhecer e discutir as fontes documentais que tratam, respectivamente, da formação do professor de Música e do oferecimento do ensino de Música na Educação Básica do estado do Mato Grosso do Sul, como conteúdo do componente Arte, quais sejam: os PCN; o Referencial Curricular/MS; e o PP/UFMS, implantada no primeiro semestre de 2014³ a fim de destacarmos alguns aspectos convergentes e buscarmos identificar se os diálogos entre os referidos documentos atendem efetivamente a prática do professor de música na Educação Básica como está posto na atualidade.

Assim, como objetivos específicos, procuramos: a) descrever a educação musical e os espaços de formação de professor de música no Brasil, desde os primeiros registros até os dias atuais; b) apresentar e caracterizar como é evidenciado o ensino de música nos PCN, no PP/UFMS e no Referencial Curricular/MS; c) analisar possíveis convergências entre esses documentos.

Para o procedimento e coleta de dados dos três documentos oficiais mencionados acima, fizemos a leitura dos mesmos, depois uma articulação/análise entre os três com a perspectiva de destacar ou dar ênfase em alguns aspectos convergentes. Este procedimento metodológico teve como finalidade a verificação de possíveis convergências entre os documentos a fim de entendermos se a formação de professor de música do estado de MS atende as diretrizes pressupostas nos documentos analisados.

Para iniciar a presente pesquisa, entendemos que o conhecimento de um pouco da história da formação do professor de música e do ensino de música em diversos ambientes, contextos históricos econômicos e políticos, nos conduziria ao desenvolvimento da mesma. Para tanto, nos valem inicialmente do levantamento de

³ Este PP foi implantado com intuito de reformular os PP anteriores: o que criou o curso a partir da Resolução COUN nº 5, de 22 de março de 2002 (que se manteve até 2006), com as modalidades de bacharelado (Canto, Piano, Violão) e licenciatura em Educação Musical (embora apenas a licenciatura tenha sido implantada) através do Vestibular de inverno. Este PP foi alterado em 2010 e implantado em 2011 a partir da Resolução CEG 247-2011 devido a “[...] chegada de novos professores efetivos [...] com dedicação exclusiva chegaram ao curso, trazendo outra visão sobre a formação do educador musical” e outras reestruturações do sistema administrativo e pedagógico da universidade também como a semestralização do curso refletiram a “[...] adaptação do Projeto Pedagógico” que “[...] passou a ter a sua entrada pelo vestibular de verão [...]”. Segundo consta no PP em questão nesta pesquisa “O curso se solidificou em termos de formação e de abrangência dos conteúdos previstos, possibilitando uma formação mais ampla que aquela oferecida anteriormente e um maior aprofundamento em algumas das disciplinas musicais e pedagógicas”. Esses fatores implicaram [...] em uma ampliação temporária da lista de oferta de disciplinas e, conseqüentemente, no aumento da carga horária dos docentes.

estudos produzidos por alguns autores tais como: Loureiro (2001), Pereira (2013), Pires (2003), Fuks (2007), Figueiredo (2010, 2013), Penna (2007, 2013) e Fonterrada e Glaser (2007) e Pereira (2010) que se debruçaram nessa trajetória e cujos trabalhos pudemos encontrar em teses, dissertações, livros e artigos.

Revisamos ainda, além dos PCN e Referencial Curricular/MS, alguns documentos oficiais, como leis, pareceres e resoluções, que materializam o direcionamento das políticas públicas sobre o ensino de música na Educação Básica brasileira. Mateiro (2009) afirma que as reformas curriculares, após a implantação desses documentos, só se efetivaram a partir de 2003.

Na investigação dessa bibliografia revisada acerca das ocorrências de ensino musical na história da educação no país, pareceu-me necessário a organização de sua presença, ou ausência, em ordem cronológica, em forma de tópicos, já que esse ensino foi efetivado em diversos momentos, de diversas formas e atendendo a diferentes finalidades. A intenção é que, obedecendo à cronologia, possamos garantir uma melhor compreensão das circunstâncias em que este ensino ocorreu para que a sua formatação atual estivesse configurada tal como é hoje.

Assim, a presente pesquisa foi organizada em três capítulos que serão detalhados no próximo parágrafo e, por fim, em uma proposta de intervenção como exigência do programa de mestrado (Cf. Apêndice A), com o intuito de contribuir com o ensino de música na educação básica do Mato Grosso do Sul.

No primeiro capítulo, descrevemos a educação musical e os espaços de formação de professor de música no Brasil, desde os primeiros registros até os dias atuais. Portanto, resolvemos dividi-lo em três grandes momentos que colaboram para o desenvolvimento tanto da concepção do ensino de música nos registros dessa história, em que se percebe o início desta prática, quanto para a concepção de formação do professor de música, por meio de alguns movimentos que datam do ensino jesuítico no Brasil até os dias atuais. No primeiro momento deste capítulo desenvolvemos os registros sobre o ensino musical no período anterior à instalação da República no Brasil; no segundo, a inserção do ensino de música na escola; no terceiro e último, apontamos desde a reinserção do conteúdo musical nas escolas do país, enquanto uma das linguagens da Educação Artística na década de 1960, até a efetuação obrigatória deste ensino na escola básica, na década de 1990 e sua aplicabilidade até os dias atuais. Neste levantamento, apresentamos as bases legais que nortearam o oferecimento do ensino de música nos períodos acima citados.

No segundo capítulo, apresentamos três documentos importantes para a discussão do objeto dessa pesquisa, qual seja os PCN, o PP/UFMS e o RC da REE/MS. Segundo consta no Parecer CNE/CES nº 67/2003 e na Resolução nº 2/2004, os cursos de licenciatura em Música habilitam o professor de música para o ingresso e atuação na educação básica em todo o território brasileiro.

No terceiro e último capítulo, apresentaremos a análise dos três documentos, apontando algumas convergências possíveis para um diálogo que construa uma prática efetiva do ensino de música na Educação Básica do estado de MS.

Por fim, conforme mencionado acima, apresentamos enquanto proposta de intervenção ação que pretende contribuir para ampliar momentos de reflexão, debate e troca de experiências acerca da formação para professor de Arte/Música para a Educação Básica ofertada no curso de licenciatura em Educação Musical da UFMS.

1 A EDUCAÇÃO MUSICAL E OS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE MÚSICA NO BRASIL

Os elementos da história que conduzem ao presente são úteis. O resto é paleografia e vai exigir a atenção dos musicólogos. Seu trabalho é recuperar tradições esquecidas – para que a “retaguarda” também possa ser um fator de crescimento da arte. Mas o verdadeiro ponto nevrálgico da música deve permanecer na criação do tempo presente, e é a esse objetivo que dedico a maior parte de minha atenção.

Murray Schafer (2011, p. 286).

Neste primeiro capítulo descrevemos cronologicamente como se deu o ensino de música no país desde os primeiros registros históricos, quando o Brasil ainda era colônia da coroa portuguesa, até a inserção deste ensino no currículo da escola de educação básica brasileira desde então.

Imbricado ao processo de institucionalização deste ensino estão os procedimentos da efetuação dos espaços de formação de professor para o ensino de música. A começar pela presença do ensino de música no processo de catequização dos indígenas do Brasil, traçaremos uma linha temporal que culminará em sua presença nos mais diversos espaços de formação, porém, destacaremos principalmente e mais profundamente o espaço de formação docente em nível superior.

Sendo assim, começamos a descrever sobre o ensino de música desde o encontro dos europeus com os indígenas que habitavam o território que veio a ser denominado Brasil, evidenciando as primeiras manifestações do ensino de música, que ainda era pautado no interesse dos religiosos da Companhia de Jesus com a aculturação a partir da catequização desses povos.

Embora tenhamos retirado o termo “aculturação” de Loureiro (2001) pretendemos explicar sua definição utilizando Assis (2008, p. 5-6) que diz ser este o “[...] processo de troca e/ou fusão entre culturas [...]” ocasionado pelo “[...] contato prolongado ou permanente [...]” entre “[...] duas ou mais culturas”. Neste relacionamento há a permuta de “[...] valores, conhecimentos, normas, hábitos, costumes, símbolos, enfim, seus traços culturais”. No caso mais específico do Brasil, houve um processo forçado de aculturação com a população indígena no século XVI em diante na medida em que houve “[...] a imposição do batismo cristão [aos índios] na

época da chegada do europeu no Brasil”, ou seja, este processo não se deu de forma livre ou planejada pois foi “[...] imposta por coerção” e o resultado foi a suplantação de sua cultura.

Buscamos, finalmente, fazer um traçado desse ensino que está intrinsecamente ligado à história e, conseqüentemente, aos aspectos da formação de professor de música no Brasil, em um recorte temporal que se inicia com as primeiras legislações educacionais brasileiras, em meados do século XIX, até os dias atuais.

A presença do ensino de música no Brasil foi e é motivada por interesses que mudaram e mudam de tempos em tempos. Para Figueiredo (2013, p. 30) o ensino de música na formação escolar do país pode ser evidenciado desde a presença desta prática nas primeiras políticas públicas educacionais do século XIX, ainda que ela poucas vezes ela tenha sido considerada essencial no currículo da escola. O autor aponta ainda evidências da inconstância no currículo escolar por meio da sua

[...] descontinuidade de ações, ausência das artes no currículo em diversos contextos, ausência de profissionais especializados nas diferentes linguagens artísticas atuando na escola, carga horária reduzida, inadequação de espaços físicos, funções pretendidas para estas áreas no currículo, entre outros elementos. (FIGUEIREDO, 2013, p. 30).

Num primeiro momento os primeiros registros históricos de ensino de música se deram com a chegada da Companhia de Jesus, entre 1549 e 1759. Os portugueses identificaram os indígenas como um povo musical, porém, que ignorava os valores cristãos (LOUREIRO, 2001). Este foi o cenário propício para a intervenção do ensino jesuítico por intermédio da música aos que habitavam o território brasileiro.

Até o período final da colonização, a educação musical ainda visava o aprendizado técnico-instrumental para fins laborais em missas e celebrações da monarquia portuguesa. Com a promulgação da independência de Portugal e a implantação do sistema político republicano, o ensino musical no Brasil se tornou obrigatório. Jardim (2008) elencou, em sua pesquisa de doutoramento, diversas atividades musicais, desenvolvidas a partir de 1808, que aproximaram o processo educativo-musical da época aos anseios por formação de músicos profissionais, hábeis no manejo técnico de algum instrumento, prática mais conhecida como *habitus* conservatorial⁴. Além do manejo de instrumentos musicais, o método do canto coletivo

⁴ O *habitus* conservatorial nasce no Brasil no século XIX, mas ainda está presente nos currículos dos cursos de formação musical. Neste modelo de ensino conservatorial, com ênfase no repertório erudito e no ensino de técnicas para sua execução, impregnado nos currículos dos cursos de licenciatura em música

para o aprendizado de boas maneiras e bom comportamento para a construção de uma sociedade “moderna” no final do século XIX, bem como para o incentivo ao civismo patriótico nas primeiras décadas do século XX, justificaram a adoção do ensino de música na escola de Educação Básica.

No século XXI, embora tenham sido conquistados alguns avanços pertinentes à oferta do aprendizado de música na escola de Educação Básica, ainda há diversos e problemáticos entraves que fazem deste conteúdo mero artigo de luxo. Essa situação tem gerado muitos debates e pesquisas na área, que visam o levantamento de possíveis soluções que possam viabilizar uma maior definição sobre os rumos do ensino musical e, portanto, de sua presença na escola de ensino básico. Por isso, acreditamos que esta pesquisa possa colaborar para disponibilizar mais dados a respeito do curso de licenciatura em Música da UFMS, ainda que não seja o nosso propósito analisar a pertinência ou não dos conteúdos musicais que iremos descrever neste capítulo.

Neste levantamento histórico, descrevemos as razões pelas quais o ensino de música no Brasil esteve presente nos momentos mais diversos como parte do currículo na escola brasileira, bem como o tratamento dado à formação do professor de música nesse período histórico. Acreditamos, enfim, que a imersão nos dados históricos sobre a educação musical possa contribuir para um melhor entendimento do cenário atual, bem como para a reflexão sobre uma abordagem mais eficaz da música na escola brasileira.

1.1 As investidas do ensino de música no Período Colonial

Conforme citado anteriormente, a educação musical no Brasil Colonial tem seu início com a chegada dos religiosos da Companhia de Jesus, vindos da Europa partir de 1549. Em continuidade ao serviço que vinham desenvolvendo em Portugal, os religiosos fundaram aqui as primeiras escolas e, durante um período de duzentos anos, foram os únicos atores da educação. Segundo Loureiro (2001, p. 43-4), os jesuítas pertenciam a uma ordem religiosa que surgiu em defesa da visão cristã pregada pela Igreja Católica durante o embate religioso provocado pela Reforma Protestante na Europa.

nos dias atuais, são formados o profissional para o campo artístico-musical e não o professor que atenderia a demanda do ensino de música na escola básica. (PEREIRA, 2013).

No Brasil, estes religiosos trabalharam para a implantação e perpetuação do ensino cristão, visando o combate à “heresia” das populações indígenas e, mais adiante, da população africana trazida à força para o serviço escravo no Brasil. Para este fim, a música foi o canal de acesso pertinente para a conquista da aproximação e efetivação do que se pretendia, haja vista que a música era uma linguagem presente na cultura dos indígenas, que

[...] revelava-se através da expansão instintiva do som, da cadência rítmica, porém mostrava a simplicidade na melodia e nos instrumentos musicais. Sua aprendizagem ocorria através de suas práticas nos rituais e na comunicação com as divindades veneradas. Os padres jesuítas dela também se apropriaram. Trabalhando na catequese e aculturação dos indígenas, eles usaram a música para comunicar sua mensagem de fé, ao mesmo tempo em que buscavam uma aproximação com o habitante nativo. (LOUREIRO, 2001, p. 45)

A autora ainda acrescenta que eles “[...] trouxeram ao elemento indígena um repertório vigente naquela época na Europa. Ou seja, os jesuítas educaram os indígenas musicalmente para o desempenho musical destes nas missas”. Portanto, o ensino musical inaugurado nesse momento histórico estava distanciado do ensino musical que é defendido na atualidade, sobre o qual discorreremos mais detalhadamente nos próximos capítulos.

Notoriamente, o principal objetivo desse ensino foi a propagação do cristianismo e a música foi um dos veículos utilizados nesse processo pelos religiosos europeus que por aqui estiveram até sua expulsão no século XVIII. Esses objetivos, dessa forma, não convergiam com o ensino musical tal como conhecemos na atualidade. O repertório empregado de forma a expurgar o paganismo das manifestações musicais dos indígenas incluiu o cantochão⁵ e os autos⁶ que, durante este trabalho, contribuiu para a gradativa extinção da naturalidade e espontaneidade musical deste povo. Ao som desse repertório trazido pelos europeus, os indígenas dançavam e atuavam com acompanhamentos de instrumentos musicais. Segundo Loureiro (2001), deste processo restou poucos resquícios culturais, que podem ser encontrados na música popular do Norte e Nordeste.

Pereira (2010) em sua tese de doutoramento afirma que, ainda que inconstantes e irregulares, o ensino de música na escola brasileira foi implementada durante o período

⁵ Segundo o Dicionário Priberan ([s.d], [n.p]), refere-se ao “Canto litúrgico cristão-ocidental, monódico e diatônico, cujo ritmo se baseia na acentuação e nas divisões do fraseado; canto gregoriano, canto liso, canto litúrgico.” Disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo/cantoch%C3%A3o>. Acesso em 22 maio 2016.

⁶ Pequenas peças teatrais de teor moral e religioso. (LOUREIRO, 2001, p. 45)

pombalino e teve efeito pelos jesuítas que aqui chegaram, em 1549, e aqui permaneceram até 1759. Segundo o autor, “A prática musical se deu nos colégios [...]” que “[...] se tornaram os principais estabelecimentos de formação cultural da Colônia [...] totalizando, em 1750, o total de dezessete unidades dentre as 131 propriedades pertencentes à esta organização religiosa.” (PEREIRA, 2010, p. 9). Porém, por causa da acusação de participação no atentado fracassado ao regente da época, Dom José I, no ano de 1758, a Companhia de Jesus foi expulsa de Portugal bem como de suas colônias (incluindo o Brasil). Esta acusação rendeu aos jesuítas não só o encerramento de suas atividades por aqui, mas também o confisco de todos os bens tais como “[...] propriedades urbanas, fazendas de gado, engenhos de açúcar e escravos africanos.” (PEREIRA, 2010, p. 9). Sendo assim, a responsabilidade do ensino de música ficou a cargo das ordens religiosas dos Franciscanos e Carmelitas.

Segundo Pereira (2010, p. 9), com o referido atentado, Marquês de Pombal passou a interferir também nos assuntos eclesiásticos e colocou em prática muitos indicadores estimulados pelo ideário de um novo mundo que deveria contar com a reforma do ensino nas escolas da colônia. No entanto, esta proposta educacional continuou sustentada e mantida “[...] nos termos então adotados pela Igreja [...]” continuando sem grandes modificações.

1.2 O ensino de música e formação de professores durante o governo pombalino

Pereira (2010, p. 9) afirma que, conhecida como a reforma "fundamentada no estabelecimento laico e em consonância com o pensamento Iluminista", a Reforma Pombalina desestruturou “[...] o antigo sistema de ensino religioso sem, contudo, contemplar um novo sistema educacional público [...]”. As instituições religiosas acima descritas “[...] permanecem sendo as únicas a cumprir o papel de educandário no país [...]” podendo citar como exemplo do ensino de música nas Escolas de Ler e Escrever e Seminários de Órfãos de São Pedro⁷ onde, juntamente com outros conteúdos como a gramática e latim, adentrou as escolas no país no século XIX.

⁷ Este foi criado pela Provisão de 8 de junho de 1739 do Bispo D. Frei Antonio de Guadalupe, segundo Pereira (2010).

Vale notar a contribuição de Bomura Maciel e Shigunov Neto (2008) que contextualiza o ensino de música promovido durante o governo pombalino. Eles revelam que

A reforma de ensino pombalina pode ser avaliada como sendo bastante desastrosa para a Educação brasileira e, também, em certa medida para a Educação em Portugal, pois destruiu uma organização educacional já consolidada e com resultados, ainda que discutíveis e contestáveis, e não implementou uma reforma que garantisse um novo sistema educacional. Portanto, a crítica que se pode formular nesse sentido, e que vale para nossos dias, refere-se à destruição de uma proposta educacional em favor de outra, sem que esta tivesse condições de realizar a sua consolidação. (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2008, p. 475).

A proposta de escolas de ensino laico pelas ordens remanescentes aos jesuítas ainda apresentava forte teor religioso conectado à produção musical dos padrões europeus e dos cantos gregorianos. Saíram, da escola de música para filhos de escravos, em meados do século XVIII, músicos instrumentistas e cantores muito talentosos, tal como o Padre José Maurício Nunes Garcia⁸ que comandou a Capela Real⁹ como inspetor Geral dos Músicos, por ser considerado o expoente musical do período, bem como outros que compuseram obras dos gêneros cantatas e rondós aos moldes europeus, fazendo de Minas um importante foco da música colonial (LOUREIRO, 2001).

O trabalho de docência em música nos anos de 1800 estava ligado também à preparação do músico profissional, diferentemente daquele desenvolvido ainda nos séculos XVI e XVII, quando a evangelização era o objetivo principal. Para Pereira (2013, p. 52), o ensino voltado para a prática instrumental legitimou a presença da música europeia no currículo oficial, em conformidade com a ideia de que a “[...] Europa era o modelo de civilização e cultura da época.”

No entanto, este cenário foi alterado com o esgotamento da produção de ouro, promovendo a decadência da música e sua profissionalidade. Em 1808, a família real portuguesa chegou ao país e aproximadamente 15 mil pessoas, movimento mais conhecido como missão artística francesa. Dentre estas pessoas estavam intelectuais,

⁸ Compositor de obras eruditas religiosas e não religiosas semelhantes com as que os europeus vinham compondo na primeira metade do mesmo século XVIII (LOUREIRO, 2001, p. 47). Conforme consta no site <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/FrancMan.html>, foi o professor de Francisco Manuel da Silva, autor da melodia do Hino Nacional Brasileiro.

⁹ Posteriormente Capela Imperial, segundo Pereira (2013, p. 51) “[...] servia como uma grande corporação de ofício, uma escola preparatória para o ofício musical: o aprendiz se formava durante a atuação já profissional, nas cerimônias religiosas”. Segundo Loureiro (2001, p. 48), era uma orquestra de música erudita que contava com 100 músicos instrumentistas e 50 cantores.

músicos e artistas, dispostos a fugir de uma possível invasão francesa em território português, assunto que será abordado no próximo tópico bem como imbuídos a construir um futuro próspero no Novo Mundo.

A chegada da corte promoveu mudanças, a começar com a transferência da capital para o Rio de Janeiro, que tratou de se organizar para que as necessidades da corte nos âmbitos administrativo, social, econômico e cultural fossem atendidas (PROENÇA, 2005). No campo cultural foram criadas diversas instituições como as Academias Militares, a Biblioteca Real, diversos cursos superiores e a Escola Nacional de Belas Artes, fomentando uma agitada vida cultural e musical na capital do Reino (LOUREIRO, 2001).

Essa transformação no cenário musical foi observada com a criação de conservatórios e institutos preocupados com a formação profissional na área da música em cidades como Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte. Segundo Pereira (2010), o Rio de Janeiro tornou-se, além de capital do país,

[...] a sede de um governo monárquico no Novo Mundo do século XIX. A única monarquia em todas as Américas, onde todos os outros estados deixaram de ser colônias para se tornarem diretamente em governos republicanos. Nessas circunstâncias, a presença da cultura europeia não foi simplesmente um elemento exterior, mas sim uma parte vital da vida cultural local (PEREIRA, 2010, p. 11).

Contudo, as políticas educacionais e a legislação que incluíram o ensino de música nas escolas regulares no Brasil começaram a ser evidenciadas na segunda metade do século XIX ainda que a obrigatoriedade do ensino de música na escola na primeira metade do século XIX comprove a existência deste ensino no grupo de conteúdos durante a formação escolar (FIGUEIREDO, 2013).

Com o retorno de D. João VI a Portugal, em 1822, a Capela Imperial perdeu força e a música religiosa abriu espaço para a profana. Nesse movimento, segundo Pereira (2010, p. 11), o Brasil “ganhou” a Independência de Portugal, o que exigiu da política “[...] o reordenamento do estado e da sociedade, sem que isso alterasse substantivamente os padrões sociais e culturais da Colônia”.

Segundo Loureiro (2001, p. 49), apesar do clima tenso que pairava no Rio de Janeiro, surgiu diversas bandas e orquestras que agitaram a vida social dos cariocas. Houve um avivamento para o “[...] requinte, o bom gosto e a sensibilidade artística [...] a presença do piano nas famílias de classe média alta, onde o estudo desse instrumento

passou a fazer parte de uma boa educação, principalmente para as moças”, o que exigiu uma maior demanda de professores particulares para suprir “[...] a ausência de escolas especializadas para o ensino de música”.

Com o intuito de dar nova feição jurídica ao governo, o imperador Dom Pedro I, convocou uma constituinte em 1823. Nos debates para a construção de uma nação moderna, estava presente a implantação de um sistema de ensino a partir da criação de uma rede de escolas e formação de professores para o exercício profissional docente.

O público desse ensino musical eram homens e mulheres amadores e amantes da música, que buscavam o conhecimento musical para o trabalho em saraus e festas privadas, bem como músicos profissionais que procuravam uma formação com vistas ao exercício na Capela Imperial e teatros da cidade.

CASTAGNA (2004) citado por PEREIRA (2013, p. 51) nota que os *mestres* – considerados os maiores conhecedores do ofício musical - eram responsáveis pela formação musical dos *aprendizes* (principiantes), por meio do ensino dos rudimentos teóricos, e dos *oficiais* (profissionais), com o ensino mais prático. O objetivo do ensino para o primeiro grupo era o preparo para o exercício como músico independente; já para o segundo, a finalidade era o aperfeiçoamento musical para o ofício em celebrações e festas religiosas.

Herdeiros da estrutura educacional do século XVIII, nos educandários religiosos ainda perseverou a tradição do ensino de humanidades com o Decreto de 2 de dezembro de 1837¹⁰, durante o governo de Dom Pedro II. Na ocasião da promulgação do referido decreto, o Seminário de São Joaquim é transformado em colégio de instrução secundária passando a denominar-se Colégio Pedro II. No documento também consta as disciplinas que deveriam ser aplicadas no colégio:

[...] Este cumpriu um papel central na implementação do ensino de música na escola, tanto pela localização na Corte, mas sobretudo por ser a mais destacada instituição representante da tradição do ensino, e que incluía música como disciplina escolar. Verifica-se que no Colégio Pedro II a disciplina de música aparece no currículo pela primeira vez já em 1838, no capítulo XIX do Regulamento nº 8¹¹ (PEREIRA, 2010, p. 11).

¹⁰ Para a leitura da íntegra do texto da Lei consultar o site da Câmara dos Deputados disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/1824-1899/decreto-36979-2-dezembro-1837-562344-publicacaooriginal-86295-pe.html>.

¹¹ Este regulamento pode ser acessado na íntegra no site <http://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-24/%C3%ADndice-24.pdf>

Além do Colégio Dom Pedro II (modelo no ensino secundário) cabe comentar sobre o Colégio Caraça, famoso educandário mineiro para meninos e meninas, cujo currículo incluía o ensino de música e cantochão para o desenvolvimento de bons hábitos e a preparação para os cultos religiosos.

Citando ainda Pereira (2010, p. 12), este acrescenta que a publicação do regulamento pelo Ministro Antonio Carlos em 1º de fevereiro de 1841 alterou os Estatutos do Colégio Dom Pedro II com relação ao plano de estudo de música vocal que passou de 6 para 7 anos, “[...] sendo 4 lições nos dois primeiros anos e nos demais 1 lição”. Nos dias atuais ainda percebemos essas mudanças bruscas na legislação educacional no que compete ao ensino de música como abordaremos nas páginas seguintes.

Bauab (1960, p. 227 apud LOUREIRO, 2001, p. 51), acrescenta que, para o

[...] seu fundador e primeiro diretor, Francisco Manuel da Silva (1795-1865), esta escola [se refere ao Colégio Pedro II] deve ser organizada com uma sólida base pedagógica. Só assim ela cumpriria seu papel, incentivando vocações musicais, formando professores e favorecendo a educação do povo para o gosto musical.

A respeito do currículo do Conservatório Musical do Rio de Janeiro, a legislação apontava:

O Art. 2º trata de estabelecer as seguintes disciplinas:
 1º - Rudimentos preparatórios e solfejos;
 2º - Canto para o sexo masculino;
 4º - Rudimentos de canto para o sexo feminino;
 5º - Instrumentos de cordas;
 6º - Instrumentos de sopro;
 6º - Harmonia e composição (BRASIL, 1847, n.p).

No que concerne à formação do músico ou professor de música cabe citar a criação do Conservatório Imperial de Música, na cidade do Rio de Janeiro, em 1847, a partir da publicação do Decreto nº 496, de 21 de janeiro do mesmo ano. Pereira (2013, p. 50) nota que este fato “[...] é um marco na história da música e dos músicos brasileiros [...]” “por institucionalizar e legitimar práticas de ensino de música que vinham sendo praticadas no Brasil desde os primeiros anos de sua colonização”.

Francisco Manuel da Silva (1795-1865) - discípulo do Pe. José Maurício Nunes Garcia (ao qual citamos nas linhas anteriores) - foi o autor de diversas obras musicais,

sendo a mais conhecida a melodia do Hino Nacional Brasileiro. Este foi regente de orquestras, professor de música e, por possuir forte ligação com a Capela Imperial (anteriormente Capela Real, fundada em 1808 devido à chegada de Príncipe Regente D. João ao país) foi um dos signatários do requerimento de criação do Conservatório (PEREIRA, 2013).

Ainda entendendo o Conservatório como a primeira instituição formadora de professores para o ensino de música no Brasil concordamos com Pereira (2013, p. 52) que atribuiu a “criação de obras religiosas mais virtuosísticas e o trabalho com gêneros profanos ainda pouco praticados no Brasil, como a ópera e a música instrumental” devido à forte influência estrangeira ocasionando a “[...] ampliação das perspectivas profissionais” na cidade do Rio de Janeiro. Este repertório construído sob influência europeia “[...] passou a exigir dos compositores e intérpretes mais habilidades técnicas [...]” o que vem sem sanado com a criação deste Conservatório que restou a incumbência da “[...] formação de músicos voltada para a prática instrumental [...]”, mas atendeu principalmente “[...] às intenções do Estado Moderno”.

Outro aspecto levantado por Pereira (2013, p. 52 - 53) é de que o Conservatório contribuiu, enquanto espaço de formação de músicos e de professores de música, para a legitimação da música europeia “[...] como conhecimento oficial, que conferia distinção social para seus praticantes [...]” “[...] uma vez que a Europa era o modelo de civilização e cultura da época”. Além disso, o autor nota que a criação do conservatório pretendeu atender não somente à classe profissional de músicos, mas também ao interesse do governo de criar um Estado Moderno. Os principais objetivos do Conservatório estavam pautados na instrução de pessoas de ambos os sexos na arte musical e na formação de artistas “[...] que possam satisfazer às exigências do Culto e do Teatro”.

Concordamos a respeito do perfil do professor do Conservatório relatado por Pereira (2013, p. 53) ao analisar a estrutura curricular constante no Decreto que criou o Conservatório, qual seja um currículo que faz separação entre a teoria e a prática musical, onde a base deste ensino estava voltada para a técnica musical. Esta opção por separar a teoria da prática instrumental pode ter ajudado na caracterização pela continuidade “[...] de uma tradição em que se baseava a transmissão do conhecimento musical, voltada mais para a prática que para a especulação [...]”. Segundo o mesmo autor, “[...] A escolha de um professor para ensinar vários instrumentos demonstra que ainda não havia sido adotada a ideia de especialização por instrumento, de maneira

similar ao que acontecia nos antigos ofícios musicais [...]” quais sejam “[...] a figura do especialista, do músico”.

Voltando para os fatos sobre a história do Conservatório Musical do Rio de Janeiro (1947), esta instituição - criada com a finalidade de formar músicos bem como professores para os diversos espaços de ensino de música na época - foi o embrião do Instituto Nacional de Música ao qual deu origem à Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Pereira (2013, p. 51), O ensino de música era abordado em duas situações: formalmente, no contexto escolar que é o caso dos Conservatórios e institutos, ou informalmente, fora da escola, onde, “O ensino ‘prático’ aos moldes das corporações de ofício, onde um mestre (exímio conhecedor de sua arte) cuidava da formação de seus aprendizes”. Em ambas as situações o ensino de música estava ligado à religião, visando “[...] o exercício prático do ofício musical nas celebrações e festas religiosas. Dessa forma, não só o ensino de música estava ligado à religião, mas, também, à prática profissional do músico”.

Considerando a formação do músico e do músico-professor na capital da Côrte, vale identificar a mudança do nome do Conservatório Musical do Rio de Janeiro para Escola Nacional de Música, no ano de 1854. Segundo Loureiro (2001, p. 51),

Essa escola funcionou precariamente, uma vez que os recursos a ela alocados não foram suficientes. Em 1855, ela sofre mudanças, introduzindo em seu currículo aulas rudimentares de música, solfejo, canto, ensino do órgão, de corda e, ainda neste ano, passa a integrar a Escola de Belas Artes. Seu projeto ganha novamente fôlego com o lançamento da pedra fundamental da nova sede. Francisco Manuel ansiava por construir um prédio próprio para o Conservatório que, segundo ele, deveria abrigar também um salão adequado para os grandes concertos orquestrais. A suspensão das obras, por insuficiência de recursos e a morte de seu idealizador, fazem com que a Escola Nacional de Música cerre suas portas.

Loureiro (2001, p. 51) afirma ainda que a Escola Nacional de Música voltou a funcionar somente “[...] no regime republicano, com a inauguração do novo prédio, em 1872, sob a direção de Leopoldo Miguez”.

Neste mesmo ano foi aprovado o Decreto nº 1.331/1854 - mais conhecido como Reforma Couto Ferraz – estabelecendo o regulamento que reformou o ensino primário e secundário do Município da Côrte. Essa reforma representa as primeiras orientações legais que incluíram o ensino de música no currículo escolar do Brasil, ainda que com

objetivos e enfoques diferentes dos que são difundidos na atualidade (FIGUEIREDO, 2010; PEREIRA, 2010).

Conceituaremos currículo utilizando Abdalla, Gonçalves (2012, p. 18) que o definem como “[...] conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelos alunos dentro de um ciclo ou nível educativo ou modalidade de ensino”, além de um

[...] programa de atividades planejadas, devidamente sequenciadas, ordenadas metodologicamente. Pode abranger dois outros conceitos: o de plano de estudo ou lista de matérias que precisa ser ensinada; e o de programas de ensino, eu diz respeito à relação de conteúdos correspondentes ao plano. (ABDALLA; GONÇALVES, 2012, p. 18)

Decretada durante o Segundo Império, a Reforma Couto Ferraz consolidou o ensino público e laico no Brasil, incluindo especificamente “[...] noções de música e exercícios de canto” dentro do currículo escolar para o ensino primário em seu Art 47º do capítulo III (PEREIRA, 2010, p. 12).

Segundo Nóvoa (1991, p. 16), neste mesmo período em Portugal houve uma intensificação das discussões a respeito da profissionalização e funcionarização do professor “[...] graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substitui a Igreja como entidade de tutela do ensino”. Desta forma a profissão docente e, conseqüentemente, o *locus* de trabalho deste (escola) passa a ser responsável pela construção de uma sociedade moderna condizente com os novos preceitos de mundo.

Contudo, a desvalorização do professor pode ser percebida já durante o Brasil Imperial a partir do trecho que apontaremos abaixo que diz respeito aos vencimentos dos professores de instrução pública secundária:

Art. 97. Os vencimentos dos professores de instrucção publica secundaria serão assim regulados:
Os professores de desenho, musica, dansa e gymnastica terão o ordenado de 600\$ e a gratificação de 200\$.
Os de linguas vivas o ordenado de 800\$ e a gratificação de 400\$.
Os das linguas mortas, do allemão e das outras materias o ordenado de hum conto de réis e a gratificação de 600\$. (BRASIL, 1854, n.p):

Nesse sentido, Pereira (2013, p. 53) argumenta que fica explícito na estrutura do currículo um ensino “[...] circunscrito apenas ao treinamento técnico, fundamentado apenas na técnica musical em si, declinando de disciplinas de caráter mais humanista”, uma vez que as disciplinas teóricas estavam separadas das práticas.

Segundo Loureiro (2001, p. 51), a criação de teatros e academias de música, como a Imperial Academia de Música e Ópera Nacional, em 1848, também proporcionou o “[...] aperfeiçoamento dos artistas nacionais e a formação de cantores e musicistas que apresentassem reais aptidões musicais.” (LOUREIRO, 2001, p. 52). Neste local foram apresentadas diversas óperas nacionais e internacionais, das quais numa oportunidade foi descoberto Antônio Carlos Gomes, à época estudante, em uma das apresentações. Em 1864, por má administração e falta de apoio do Governo, a Academia e a Ópera foram fechadas.

1.3 O início do caráter obrigatório do ensino de música na legislação educacional

O Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, mais conhecido por Reforma Leôncio de Carvalho foi considerada a segunda legislação educação ao qual estava presente o ensino de música enquanto disciplina obrigatória para as Escolas Normais em seu Art 9 onde trata do currículo escolar. Segundo Pereira (2010), esta lei reforma não só o ensino primário e secundário no Rio de Janeiro (Município da Corte) bem como o ensino superior em todo o Império. Esta reforma teve duração de apenas dez anos por causa da queda da monarquia em 1889 e da Proclamação da República no mesmo ano.

De acordo com Loureiro (2001, p. 52), o “[...] novo regime marca o início de uma nova fase no ensino das artes, até então profundamente marcado pela influência europeia” e o Rio de Janeiro “[...] foi um dos principais focos de difusão de modelos e práticas de ensino musical para o Brasil”.

Diversas mudanças sucedidas no Brasil após a proclamação da República (Primeira República) em 1889, notadamente no campo da educação musical, podem ser relacionadas às experiências trazidas da Europa no ano de 1895, pelo então diretor do Instituto Nacional de Música Leopoldo Miguez, que teve como incumbência a busca por propostas relativas ao ensino de música ofertada pelos conservatórios europeus.

Jardim (2008, p. 55) pontua que essas inovações trazidas para o Brasil causaram forte “[...] polêmica em torno daquilo que se considerava tradição e modernidade [...]” que acabou propiciando a incorporação de “[...] uma ideologia musical que engendra e possibilita a reificação e a legitimação da supremacia da música erudita”.

Na mesma linha de raciocínio, Nagle (1976) citado por Pereira (2010, p. 15) afirma que houve nestes primeiros anos republicanos no Brasil certo “Entusiasmo pela Educação ou pelas instruções das massas, com base de cunho positivista”, constituindo

desde então a “[...] política de Estado republicano para a educação, onde esta assume grande importância enquanto solução para os problemas nacionais”.

Conhecida como a primeira legislação brasileira sobre educação com referência à livre instituição das escolas particulares, a Reforma Benjamin Constant decretada no dia 8 de novembro de 1890 pelo Decreto 981, previu o ensino obrigatório de música nas escolas. Este decreto foi aprovado durante o governo provisório do General Marechal Deodoro da Fonseca e previu o ensino gratuito leigo e de caráter livre nas escolas de ensino primário secundário e normal em todo o território brasileiro. Destacamos nos Artigos 3º, 4º e 12º desse documento trechos retirados da lei onde há a presença específica do conteúdo musical em cada uma das etapas, sendo elas denominadas “Elementos de música”, para as Escolas de ensino primário do 1º grau, e “Música” para as Escolas de ensino primário de 2º grau e Escolas Normais. (BRASIL, 1890).

Quanto à formação de professores, a Reforma Benjamin Constant tratou de estabelecer a obrigatoriedade de formação especializada em seu Art. 28 ao qual constou a exigência de professor de música para cada estabelecimento escolar. Consta também o estabelecimento de grau de escolaridade para o exercício docente aos quais foram divididos em duas categorias: a de professor adjunto e a de professor primário.

Segundo Pereira (2010, p. 16), o Art. 3 do Decreto 982 - publicado no mesmo dia do Decreto 981 e referente ao currículo da Escola Normal – consta o Curso de Artes composto por “[...] leitura musical e estudo completo do solfejo; cânticos escolares e patrióticos; coros; estudo elementar do piano”.

Na história da formação de professores de música, podemos encontrar o ensino formal e o ensino informal. Loureiro (2001, p. 53) explica que no ensino de música formal, com enfoque técnico-linear, “[...] os interesses estavam voltados para a capacitação técnica de indivíduos a partir de uma visão essencialista que privilegia o ‘talento’, a ‘vocação’, o ‘dom’, atributos indispensáveis para a prática do artista”.

Já no informal, “[...] seu universo era bem diversificado e heterogêneo, uma vez que preparava pessoas para atuar nos espaços não formais, como nos salões e salas da sociedade carioca da época”. (LOUREIRO, 2001, p. 53). A autora completa que o público do ensino de música informal colaborou para o florescimento de um “[...] intenso e agitado movimento musical” (LOUREIRO, 2001, p. 53) nas últimas décadas do século XIX, ainda mais evidenciado com o surgimento de sociedades e clubes que frequentemente se organizavam para promover concertos mensais aos associados.

Nesses eventos, o repertório selecionado era predominantemente europeu, ainda que os maiores compositores do país atuassem no Instituto Nacional.

O ensino baseado nos moldes europeus e na música europeia, o chamado *habitus* conservatorial, “[...] continuava sendo modelo de civilidade [...]” (LOUREIRO, 2001, p. 57), portanto, dominante no início do século XX. Prova disso foi o fato de o Conservatório de Paris ter servido de inspiração na construção do currículo do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, em 1906. Segundo Jardim (2008), a finalidade do ensino do conservatório paulista era o ensino de música e teatro, visando preparar professores especialistas e virtuosos nas artes dramáticas (ópera).

O ensino de música no âmbito das escolas e colégios gerais foi distinto daquele executado nos conservatórios. Segundo Jardim (2008, p. 93-4), isto pode ser exemplificado pelo fato de que seu objetivo era “[...] o desenvolvimento da sensibilidade, para interiorizar os princípios éticos e morais, religiosos ou cívicos, instigar a imaginação, cultivar a socialização e ainda promover um ambiente agradável e ameno, favorável ao espírito e ao aprendizado”.

No mesmo ano da Reforma Benjamin Constant (1890), o ensino de música no currículo da Escola Normal de São Paulo também tomou corpo. Trata da Reforma de Instrução Pública de 1890, com o propósito de sensibilizar os sentidos, pois somente assim “[...] seriam conduzidos ao desenvolvimento intelectual, proporcionado pela racionalização e compreensão do código específico de leitura e de escrita (notação musical).” (JARDIM, 2003, p. 95).

Sendo assim, este tipo de formação conduziu à construção da figura do professor generalista, “[...] um mestre que tivesse gosto artístico, sentimento, e, sobretudo, a inteligência do canto” (PIRES, 2001, p. 13), para que, mediante uma “[...] boa coleção de canções, pudesse ‘incutir’ nos alunos o amor pela música, educando-lhes os ouvidos e os sentidos, produzindo dessa maneira o sujeito moderno – autônomo, sensibilizado e dócil” (PIRES, 2001, p. 13).

As normalistas ficaram responsáveis pelo Ensino Musical nas escolas de Jardim de Infância, escolas preliminares, escolas-modelo, grupos escolares, escolas distritais, escolas reunidas, rurais e isoladas, ensino caracterizado, segundo Jardim (2003, p. 108) como “[...] uma educação pela música, diferindo-a de outra que seria para a música”.

Jardim (2008) acrescenta que o esforço de vincular a atividade profissional ao conservatório paulista não foi atingido, uma vez que 90% do público era feminino. Na época, as mulheres buscavam uma educação mais refinada, não significando

necessariamente que fossem profissionalizar-se após o término do curso, pois a atividade musical não era bem vista caso fosse realizada fora do circuito familiar. Os cursos visavam à formação profissional, mas proporcionaram apenas status e distinção social. A autora afirma que, em compensação:

[...] se as instituições de ensino musical (conservatórios/Instituto Nacional de Música) não proveram quadros especializados para a prática artística, tornaram-se responsáveis por gerar – ainda que lentamente – um movimento cultural de aceitação de apresentações musicais públicas. (JARDIM, 2008, p. 58).

Pereira (2010, p. 16) revela que “Os atos legais do Governo Provisório delinearão uma trajetória que demonstrou a permanência do ensino de música na legislação no período republicano, exercidas nas escolas de forma continuada [...]”. Já no Decreto 3.914/1901 - que dá novo regulamento ao Ginásio (ensino de 2º grau) - mais conhecido como Reforma Epitácio Pessoa o que pode ser notado é a ausência do ensino de música no currículo obrigatório deste dispositivo legal.

Neste decreto, o mesmo autor (2010, 0. 16) cita que especificamente no seu Art. 1º do Capítulo I [...] o texto expressa os objetivos precípuos da sua regulamentação: “O Gymnasio Nacional tem por fim proporcionar a cultura intellectual necessária para a matricula nos cursos superiores e para obtenção do grau de bacharel em sciencias e letras”.

Ainda que os currículos tragam o *habitus* conservatorial no ensino musical até os dias de hoje, Pereira (2013, p. 58) revela que, já nos anos iniciais do século XX, observava-se o “[...] começo de uma preocupação com a formação didática do professor” na medida em que foram inseridas disciplinas pedagógicas tanto no currículo do curso de Magistério de Instrumento do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo quanto no currículo do mesmo curso oferecido pelo Conservatório Mineiro de Música, criado em 1925. Nesse sentido,

[...] A música perdia, assim, seu caráter de conhecimento especializado e ia adquirindo a função de ferramenta para a aquisição de outros conteúdos. O professor especialista perde, portanto, seu lugar para uma nova figura: um professor generalista. (PEREIRA, 2013, p. 62).

É possível entender que essas mudanças no currículo das escolas de formação de professor do Brasil começaram a ficar mais evidentes devido à influência europeia no ensino de música ao qual fomos submetidos (PEREIRA, 2013).

Vários pedagogos e músicos de diversos países construíram alternativas inovadoras para o ensino musical, voltadas para a “[...] escolarização de crianças oriundas das classes sociais desfavorecidas” e no “[...] desenvolvimento da imaginação, intuição e inteligência da criança [...]” (LOUREIRO, 2001, p. 53). Trata-se de Os Pioneiros, movimento na Educação orquestrado por diversos educadores cuja ideia era propor uma inovação na educação musical, mais especificamente falando.

Para Pereira (2010, p. 16), as reformas educacionais inspiradas nos princípios da Escola Nova influenciaram o Brasil, no que se refere às

[...] mudanças no plano político, social e econômico, que culminam com a Revolução de 30. O projeto de modernização da sociedade brasileira, inaugurado com a Revolução, tem na escola um de seus alicerces. A nova escola, capaz de formar o cidadão brasileiro para a sociedade industrial em vias de implantação no país, alicerçando-se nos princípios da Escola Nova, afirmava a importância da arte na educação para o desenvolvimento da imaginação, intuição e inteligência da criança e recomendava a livre expressão infantil. (LOUREIRO, 2001, p. 53)

Algumas inovações sugeridas para o ensino de música, como por exemplo, a do pedagogo suíço Jacques Dalcroze

[...] ganharam especial impulso no Brasil nos anos vinte e despertaram debates que transgrediram o âmbito do Congresso Nacional para tornarem-se um debate de foro nacional. A influência da Escola Nova revolucionou as metodologias musicais que a partir dos anos 30 caracterizaram o ensino de música no Brasil: o Canto Orfeônico e a Iniciação Musical. (LOUREIRO, 2001, p. 53).

Segundo Pereira (2010),

Estes dois momentos da história da educação musical no Brasil foram aqueles nos quais uma ação originada na sociedade civil resultou em alteração dos rumos das políticas públicas governamentais sobre a presença de música no ensino público, sendo este o ponto de identificação. A diferenciação fundamental entre os dois movimentos se faz pelo fato de que os Pioneiros se constituíram em uma vanguarda intelectual engajada em postos-chave da administração governamental, a partir de onde exerceram a hegemonia dos ideais escolanovistas, enquanto que a campanha *Quero Educação Musical na Escola* agiu a partir de uma entidade não-formal (o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música - GAP) que congregou um

grupo – o setor musical – em interlocução com Poder Legislativo". (PEREIRA, 2010 p.?)

Influenciado pelos novos métodos europeus, João Gomes Junior publicou o livro “O Ensino da Música pelo Método Analytico”, em São Paulo, no ano de 1915. Sua proposta de ensino de música por meio do “[...] canto coletivo, organizado a várias vozes com ou sem acompanhamento de instrumentos musicais” (LOUREIRO, 2001, p. 54) foi absorvida pelo Estado, que enxergou neste método¹² uma possibilidade interessante para a construção de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres enquanto brasileiros.

A formalização do ensino de música pelo viés do canto coletivo, iniciado nas décadas finais século XIX, ecoou por todo o século XX e, ainda que menos frequente devido às mudanças nos parâmetros e referenciais curriculares do país, continua presente na escola, apesar das ressalvas e controvérsias que o envolvem. Sendo assim, é compreensível o fato de a música na escola ainda persistir enquanto produtora de futuros instrumentistas para o campo artístico-profissional.

Continuando o percurso do ensino musical na década de 1930, apontaremos agora a proposição do compositor Heitor Villa-Lobos, que se aproximou muito da ideia de João Gomes Junior no que se refere ao ensino da teoria musical por meio do canto e ao uso exagerado de repertório nacionalista com hinos de exaltação patriótica.

No entanto, antes de abordarmos a Revolução de 1930¹³, é preciso entender que, em 1922, o evento cultural na cidade de São Paulo, conhecido como Semana de Arte Moderna, marcou profundamente a arte brasileira, pois propunha um rompimento definitivo com qualquer influência europeia sobre a arte brasileira. Esta ruptura deveria abranger também o ensino de música, desenvolvido até então de forma a contestar todo método “[...] que não considerasse a expressão espontânea e verdadeira da criança” (LOUREIRO, 2001, p. 54). Em sintonia com diversas propostas inovadoras, pedagogos e músicos, incluindo Villa-Lobos anos mais tarde, propuseram um novo significado ao ensino de música para o Brasil.

O compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos foi um dos artistas que participaram do evento acima citado, apresentando ao público paulistano presente composições com

¹² Nos próximos capítulos, trataremos com mais aprofundamento da questão deste tipo de ensino coletivo de música.

¹³ Projeto de modernização da sociedade brasileira implantada no governo de Getúlio Vargas que enxergou na educação o maior alicerce para a formação de cidadãos brasileiros para a sociedade industrial, segundo Loureiro (2001, p. 54).

profundo apelo às tradições folclóricas do Brasil. Este repertório que “[...] introduziu na música as funções descritiva, folclórica e cívica [...]” (LOUREIRO, 2001, p. 54), na década de 1930, passou a fundamentar o ensino de música “para todos”, ou seja, para todas as escolas de ensino público do Brasil, quando Villa-Lobos foi diretor da Superintendência da Educação Musical e Artística (Sema), de 1932 a 1941, durante o governo de Getúlio Vargas. Este ensino musical nas escolas regulares do período recebeu e recebe o nome de Canto Orfeônico.

Com relação ao cenário político-social do período supracitado, quando da implantação do Canto Orfeônico pelo diretor da Sema, Heitor Villa-Lobos, Loureiro (2001) acrescenta que

O clima de nacionalismo dominante no país, a partir da Revolução de 30, fez com que o ensino de música, em virtude de seu potencial formador, dentro de um processo de controle e persuasão social, crescesse em importância nas escolas, passando a ser considerado um dos veículos de exaltação da nacionalidade, o que veio determinar sua difusão por todo o país. (LOUREIRO, 2001, p. 55).

O canto orfeônico foi implantado pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, “[...] como matéria obrigatória no currículo do ensino secundário” (PEREIRA, 2013, p. 64), determinando que o ensino musical ocorresse por meio dos hinos e músicas patrióticas. Sendo assim, houve a necessidade de se pensar sobre o processo de formação deste profissional, o professor que ficaria responsável pela disciplina. Porém, somente alguns anos mais tarde, no dia 26 de novembro de 1942, o governo brasileiro criou, por meio do Decreto-lei nº 4.993, o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico - CNCO, instituição responsável por oferecer formação especializada em música. No mesmo ano, Villa-Lobos deixou a Sema para assumir a direção do CNCO, com a incumbência de formar professores capazes de orientar o ensino do canto coletivo para as escolas de todo o país (PEREIRA, 2013).

O curso que o CNCO ofertou para os aspirantes a professor de Canto Orfeônico teve natureza de especialização, ou seja, somente os alunos que fossem submetidos e aprovados neste curso poderiam atuar como docente deste componente curricular nas escolas. Segundo Pereira (2013, p. 65), a estes professores cobrou-se que tivesse o “[...] certificado de conclusão do segundo ciclo em conservatório de música, ou mesmo do curso de preparação nos conservatórios de canto orfeônico [...]”, bem como “[...] idade mínima de dezesseis anos completos e o certificado de conclusão”.

O autor acrescenta que nos anos que antecederam a criação do CNCO, o Governo ofertou os chamados “cursos rápidos”, mais conhecidos por formarem os professores especialistas em Canto Orfeônico. Estes tinham duração de um mês e os professores eram submetidos a uma bateria de provas específicas que pudessem avaliar a presença ou não de aptidão musical. A carga horária reduzida visava atender em caráter de emergência às exigências para exercício da docência da disciplina.

Nessa linha de raciocínio, o curso foi ofertado à “massa escolar”, ou seja, destinado a professores que pudessem realizar o ensino de leitura de partitura por meio do canto de melodias com caráter cívico, minimamente. Pires (2003, p. 45) entende que “[...] devido à fragilidade dessa formação musical, os alunos desses cursos, em sua maioria professores egressos da Escola Normal, recebiam realimentação musical, proporcionada pelo Sema.” Percebemos neste momento histórico que a verdadeira intenção do Governo com a garantia o ensino de música “para todos” não objetivou o ensino da música como objeto estético, mas sim que a oferta deste conteúdo confirmasse o repasse do conteúdo cívico por intermédio de música, especificamente por meio do canto coletivo.

Com relação à presença do ensino de música na escola básica na atualidade, vale salientar que ele ainda ocorre coletivamente, a partir de sua oferta nos contraturnos, com o ensino de instrumentos de sopro, cordas e percussão, visando à formação de bandas e orquestras e do ensino de técnica vocal e corporal para a formação de coros, embora o teor do repertório abranja outras temáticas que não a cívica, conforme ocorreu assumidamente na Era Vargas. Contudo, aprofundaremos a contemporaneidade deste ensino mais à frente, seguindo a cronologia de seus eventos na escola brasileira desde o ensino musical jesuítico aos dias atuais.

Para Jardim (2003, p. 128), o Canto Orfeônico e a metodologia do canto coletivo, ainda que se utilizasse de canções cuja temática trazia como ponto central o fomento do nacionalismo e a educação cívica, de certa forma deixou de ser especializado, elitista e individualizado. Porém, a autora acrescenta que, por isto, este ensino “[...] deriva-se da Música e se aparta dela, ao constituir um objeto próprio e ao requerer um ramo específico de estudos, cujo *corpus* de saberes e práticas precisariam ser criados com base em novos pressupostos.”

Em outra pesquisa, Jardim (2009, p. 21) acrescenta que “[...] as finalidades do canto orfeônico, estabelecidas na portaria ministerial nº 200, de 7 de maio de 1946 (BRASIL, 1946), não contemplavam questões musicais [...]”. A autora completa que a

referência que o documento dá à música tem os seguintes sentidos: o da aquisição ou manutenção da “[...] ordem, disciplina, respeito, convivência social [...]” (JARDIM, 2009, p. 21) e o de aflorar o amor pela música. A palavra “ritmo” é mencionada de forma vaga e difusamente, o que deixa bem evidente que o “ensino de música” estava vinculado à promoção da disciplina, do civismo, do sentimento de patriotismo e da construção de uma identidade nacional, típicos do projeto de Vargas.

Nesse sentido, essa abordagem em relação ao

[...] aprendizado musical poderiam ser interpretadas por músicos de formação “clássica” como falta de rigor, a permitir que os menos dotados adentrassem uma área que não lhes era facultada, visto ser a excelência, a excepcionalidade, justamente as metas dessa vertente de formação. (JARDIM, 2008, p. 128).

Sendo assim, é possível perceber, no final do século XIX e início do século XX,

[...]uma tentativa de desvincular a atividade educativa da ideia de instrução musical: enquanto no conservatório tudo se resolvia pelo julgamento da aptidão e do talento (impregnados na concepção de músico), na escola os procedimentos visavam a aproveitar as habilidades individuais em processos que deveriam ser trabalhados em conjunto, driblando os desníveis e discrepâncias entre os alunos. (PEREIRA, 2013, p. 59).

A formação oferecida pela disciplina Magistério Especializado na escola de formação geral retirou a presença do músico como profissional docente na escola, na medida em que a formação específica recebida nos conservatórios de música não fornecia instrumentalização para o ensino de música no âmbito escolar até meados da década de 1940. Este se tornou, segundo Jardim (2009, p. 21), “[...] não só dispensável como desqualificado.”

Com relação ao ensino musical por meio do Canto Orfeônico implantado em 1930, Figueiredo (2010, p. 2) acrescenta que este “[...] mantém presente a música na escola brasileira [...]” até 1960, independente de sua função cívica e nacionalista e de seu aprofundamento enquanto conhecimento especializado. Nesse sentido, concordamos com Figueiredo (2010) por acreditarmos também que o Governo Vargas reinseriu o ensino de música na escola enquanto disciplina, apesar da real intensão que havia por trás deste movimento. Jardim (2009) confirma que o fato de os músicos profissionais terem sido afastados da escola fortaleceu a categoria profissional do Magistério Especializado,

[...] quer seja na forma como se organizou como categoria profissional, com a justa percepção da singularidade das funções educativas e sociais que a distinguiam do músico; ou na forma como afirmaram seu espaço na estrutura educacional, especializando e criando estruturas de especialização para preparar os futuros profissionais e renovar seus quadros. (JARDIM, 2009, p. 21).

Com o fim do Estado Novo em 1940, o método coletivo de canto cívico perde força, tonando-se menos intenso o Método da Iniciação Musical, metodologia originária da Escolinha de Arte do Brasil, mais conhecida por “Pedagogia da Criatividade”, embasada no pensamento de Robert Head.

Fuks (2007) aponta que,

[...] enquanto os modernistas se dedicavam unicamente a uma proposta de ruptura estética, a escola permaneceu tranquila. Mas, quando, através da revista *Ariel*, começaram a surgir propostas de mudanças estético educacionais, a instituição, para defender a sua tradição, acionou o seu dinamismo. Absorveu o novo modernista e o reproduziu em práticas envelhecidas, mas que continham vestígios do novo. Dessa maneira, foram criadas as metodologias musicais que soariam na escola nos anos 30: o canto orfeônico e a iniciação musical – duas metodologias modernistas. (FUKS, 2007, p. 21).

Segundo Santos (1990, p. 31-32, grifos do autor) a Pedagogia da Criatividade foi confundida “[...] desastrosamente com a permissividade, com a ausência do pensamento, com a ‘laisse-faire’ e o espontaneísmo”. Completando esta ideia, Pires (2003, p. 17) reforça que este procedimento na docência em música resultou em uma prática pedagógica vulgar do “[...] ‘deixar o aluno fazer arte’ sem intervenção do professor, como se a criatividade não pudesse, não devesse ser educada”.

Mariano (2012, p. 43) destaca que “Em atividade oficial desde 1931, o termo e o projeto Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, a partir da LDB da Educação Brasileira de 1961.” No texto da Lei 4.024/1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961) surge o conceito de “arte-educação”, que, baseado na “Pedagogia da Criatividade”, de acordo com Pires (2003, p. 17), foi tornando-se um referencial metodológico “[...] com ênfase na espontaneidade criativa e na experimentação.”

Segundo Saviani (1978), a Lei 4.024/1961 foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabeleceu e organizou todas as modalidades e categorias de ensino, inspirada no liberalismo e fundamentada segundo a tendência

tecnicista. Para Queiroz (2013, p. 30). O termo “iniciação artística”, genérico e pouco claro, não permite uma relação direta com educação musical, haja vista que não destaca qualquer elemento mais específico do ensino de música. Tais diretrizes seriam alteradas somente uma década depois, pela Lei 5.692/1971 que serão apontadas no próximo tópico.

1.4 Do início da polivalência a obrigatoriedade do ensino de música na escola básica do Brasil

Com o cumprimento da Lei 5.692/1971, a Educação Artística foi inserida no currículo da escola brasileira passando a constituir-se como área obrigatória. Penna (2013, p. 34) afirma que “A partir da lei 5692/71 foi estabelecida educação artística como área a ser incluída no currículo escolar [...]” e “[...] outros documentos foram produzidos, definindo as áreas contempladas pela educação artística: Artes Cênicas, Artes Plásticas, Desenho e Música”. A autora acrescenta ainda que

[...] a formação do professor de educação artística foi estabelecida inicialmente como uma licenciatura curta, com duração de dois anos, onde se apresentava elementos das 4 áreas artísticas previstas. Com esta formação aligeirada a ideia era formar rapidamente professores para atuarem nas escolas, de acordo com a nova legislação. A licenciatura curta habilitava os professores para atuação no chamado 1º grau, correspondente aproximadamente ao Ensino Fundamental de hoje. A partir da licenciatura curta, as instituições de ensino superior criaram as licenciaturas plenas dirigindo a a formação para uma das 4 áreas específicas da educação artística. Assim, os dois primeiros eram voltados para uma formação geral em todas as artes, e outros dois anos eram dedicados a uma especialização em uma das linguagens. Os diplomas da licenciatura plena indicam claramente que o curso é de licenciatura em Educação Artística, com habilitação em uma das 4 áreas artísticas. A licenciatura plena também autorizava o professor a ministrar aulas no segundo grau, equivalente ao atual ensino médio [...] (FIGUEIREDO, 2013, p. 34, 35)

Quanto a este tipo de formação “aligeirada” de professores, Figueiredo (2013, p. 35) acrescenta que, desde então, podemos observar “[...] a noção de que um professor poderia lidar com todas as áreas artísticas, já que recebia formação em todas elas.” Em concordância com este autor, Penna (2013) aponta que

[...] esta orientação polivalente contribuiu decididamente para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem, na medida em que prevê uma integração das diversas linguagens artísticas, além de enfatizar a criatividade e a auto-expressão – bandeiras do movimento arte-educação amplamente

difundidas na época, refletindo-se também nos documentos da política educacional [...] (PENNA, 2013, p. 56)

Nesse sentido, a prática do professor acabou sendo redirecionada:

[...] do ensino de caráter técnico-profissionalizante (com suas aulas de teoria e o foco no aprendizado de um instrumento) quanto do projeto do canto orfeônico (baseado no canto coletivo, com repertório cívico e folclórico), implantando na rede escolar nas décadas de 1930 e 1940, sob governos de Getúlio Vargas, e que se manteve por bastante tempo como referência dominante em relação à música na escola. (PENNA, 2013, p. 57).

Para Duarte Júnior (2012, p. 81) a Lei 5.692/71 pretendeu “modernizar” o ensino na escola, mas verdadeiramente ocultou sua verdadeira intenção que almejava a “preparação” de uma sociedade isenta de uma visão geral e crítica a respeito do momento que vivia¹⁴. O autor acrescenta ainda que o ensino da Educação Artística funcionou muitas vezes em instalações precárias e que “[...] a escola brasileira não dispõe, em primeiro lugar, de condições para abrigar um espaço apropriado ao trabalho com a arte [...] ainda nos dias atuais”. Para o autor, a escola é organizada

[...] ainda de maneira formal e burocrática, onde o que importa são as “disciplinas sérias”, a estrutura escolar relegou a educação artística a se tornar uma disciplina a mais dentro dos currículos tecnicistas, com uma pequena carga-horária semanal (em geral duas horas/aula). (DUARTE JUNIOR, 2012, p. 81).

Nessa mesma perspectiva, Cruz (2012) considera que os conceitos de ‘polivalência’ e ‘professor polivalente’

[...] estarão subjacentes as ideias neoliberais formadas, em âmbito internacional, para atenderem à reestruturação do capital frente a sua crise, iniciada no final dos anos de 1970 e acentuada nos finais dos anos de 1980 por meio do desmonte do Estado de Bem-estar Social. Assim, sob a égide de um discurso que atribuía a crise à a ineficiência da gestão, a má formação dos professores, os currículos inadequados e a falta de insumos, as reformas educativas desencadeadas no Brasil priorizaram cinco aspectos fundamentais: a gestão dos sistemas de ensino e da escola, o financiamento da educação escolar, o currículo, a formação e a avaliação. Dessa forma, inserida nesse contexto, a formação de professores ganhou uma centralidade estratégica em tais reformas. Tal centralidade se expressa em dois principais aspectos: o fato de os professores serem responsabilizados pela crise na educação e, ao mesmo tempo, serem vistos como alternativa principal para as soluções dos problemas surgidos nessa mesma crise. (CRUZ, 2012, p. 2.896).

¹⁴ O autor se refere ao momento político ao qual o Brasil vivia na década de 1970: o Regime Militar.

Foi nesse momento histórico que foi criado o ensino profissionalizante. O contexto do ensino das artes passa a ser entendido como polivalente, ou seja, ofertado por um professor licenciado em Educação Artística, com ênfase nas artes plásticas, música, teatro e desenho. Sob essa ótica, segundo a autora,

[...] a ideia de polivalência para afirmar um núcleo comum nos currículos a partir da compreensão de que o professor não é um “tarefeiro” e precisa vivenciar uma formação que lhe garanta integrar, no processo educativo, a dimensão da preparação integral do aluno, dos conteúdos das matérias a serem ensinadas e os métodos apropriados para atender a tais especificidades. (CRUZ, 2012, p. 2.898).

No Parecer CFE n. 540/1977 foi incluído, além da Educação Artística, mais três componentes curriculares no sistema de educação conferido às escolas de 1º e 2º Graus, quais sejam: a Educação Moral e Cívica, a Educação Física e Programas de Saúde. Na Educação Artística foram contempladas as Artes Cênicas, as Artes Plásticas, o Desenho e a Música.

Desde então, o ensino de música na escola foi cedendo espaço para outras linguagens, uma vez que “Os alunos dos cursos de Educação Artística que não tenham tido formação musical anterior não conseguem, durante o curso, dominar estratégias, habilidades e conteúdos específicos da área”, de forma que “a música praticamente desapareceu das escolas de primeiro e segundo graus.” (FONTERRADA, 1998, p. 20).

Nesse sentido, o modelo curricular vigente à época reforçava a ideia de que o ensino de artes seria menos relevante no processo escolar. Com isso “[...] a superficialização e a desvalorização das artes no currículo provocaram uma lacuna considerável na educação escolar de várias gerações.” (FIGUEIREDO, 2010, p. 2).

Penna (2008, p. 123-4) completa que a ideia e proposição de professor polivalente das Artes permitiram “[...] o desenvolvimento de uma prática pedagógica que se reduziu, na maioria dos casos, em uma multiplicidade de atividades isoladas, fragmentadas e inconsistentes, que enfatizavam o processo em detrimento do produto”, ou seja, a assimilação da polivalência na escola, no caso da Arte especificamente, acabou por promover a superficialização dos conteúdos na medida em que, sem a presença de uma fundamentação teórica mais robusta, de objetivos exatos e, somado à ideia de não mediação do professor, os temas passaram a ser tratados sem profundidade.

Além disso, a maior presença da arte visual pode ser percebível na quantidade elevada de livros didáticos produzidos para serem utilizados no ensino de Educação

Artística, nas décadas de 1970 e 1980, em comparação com os destinados ao ensino de música ou teatro. De fato, segundo Figueiredo (2003, p. 11), “[...] de 1971 a 1996 – as áreas artísticas definidas eram artes cênicas, artes plásticas, desenho e música, [...]”, embora “[...] o professor habilitado em educação artística” não tivesse formação em dança [...] porque (FIGUEIREDO, 2003)

O desenho e as artes visuais foram as áreas que obtiveram maior adesão e que foram, e ainda são, alvo da predileção dos professores e dos próprios alunos. Dentre as várias linguagens abordadas em Educação Artística (as artes plásticas, o desenho, a música e artes cênicas), segundo Penna (2008), as artes plásticas não só foram como ainda são predominantes na escola. Creditou a este fato a existência de mais cursos de formação nesta linguagem, o que proporcionou uma maior concentração destes professores e, conseqüentemente, a ideia de que Educação Artística correspondia somente ao ensino de artes plástico-visuais.

1.5 A persistência da polivalência no ensino de Arte na LDB 9.394/1996

O ensino polivalente de Educação Artística vigorou até 1996, com a aprovação da LDB 9.394, de 20 de dezembro do mesmo ano. Segundo Pereira (2013), os embates movidos por profissionais da área, no início da década de 1980, exigiam reformulações para esta disciplina e resultaram na extinção da nomenclatura Educação Artística para a sua renomeação Arte, conforme o Artigo 26º da LDB (BRASIL, 1996), a fim de referenciar o ensino das artes visuais, música, dança e teatro.

Além disso, o ensino de Arte deveria ser abordado obrigatoriamente em todos os níveis da educação básica. Com isso, as questões polêmicas discutidas desde a década anterior acerca da polivalência neste ensino bem como a falta de objetividade a respeito da formação acadêmica do professor que pudessem atender às expectativas desta disciplina não puderam ser respondidas.

Segundo Figueiredo (2010, p. 2), tanto a Lei 9.394/1996 quanto os PCN¹⁵ “[...] ainda se apresentam de forma ambígua, permitindo diversas interpretações. A legislação não esclarece efetivamente que artes devem ser ensinadas e quem deve ensinar artes na escola”. A experiência que temos do ensino de música é de que ela não se aplicou nas

¹⁵ Os Parâmetros Curriculares Nacionais são o documento produzido, a partir da implantação da LDB 9.394/96, com o intuito de propor não só os conteúdos, mas também a forma como estes devem ser entendidos e aplicados na escola. O ensino de Arte também está incluso nos PCN.

escolas públicas ou privadas do Mato Grosso do Sul. Conforme aventado na introdução deste trabalho, os primeiros concursos que mencionam a graduação em licenciatura de Música como pré-requisito para professor de música na Reme de Campo Grande/MS e na REE/MS ocorreram sete anos depois da abertura do curso de Música da UFMS, respectivamente em 2009 e 2013.

Em algumas cidades do Brasil, como Florianópolis, há registros que o entendimento da legislação foi que o professor formado em licenciatura de Música estaria habilitado para ministrar aula de música e não de Arte em geral (Artes Visuais, Artes Cênicas e Dança).

Penna (2008, p. 139 - 142) apresenta resultados da investigação de campo realizada no contexto escolar das redes públicas da Grande João Pessoa, capital da Paraíba/PB, no ensino fundamental e médio durante o período de 1999 a 2002 pelo Grupo Integrado de Pesquisa em Ensino de Artes ligada ao programa de licenciaturas, da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal da Paraíba/UFPB, sob a coordenação de Penna, diversos professores e alunos bolsistas da Licenciatura em Educação Artística da mesma universidade.

Alguns dados significativos apontados pela autora destacam a presença da polivalência no ensino de Arte sendo que os mesmos “[...] dados são significativos, na medida em que revelam uma situação possível e real, de modo que, se há escolas onde a realidade é bastante distinta, há outras que certamente apresentam aspectos comuns”. (PENNA, 2008). No ensino fundamental, apenas 9 professores entrevistados dentre os 160 profissionais desta etapa possuíam habilitação em música; já na etapa do ensino médio, dos 42 professores entrevistados, apenas 5.

Ainda na mesma pesquisa foi identificada, no ensino de Arte, a predominância da abordagem das Artes Pláticas em sala de aula em detrimento das outras linguagens. A intenção não é atender a nenhuma legislação vigente, mas sim “[...] dar uma visão mais ampla da arte em suas várias áreas [...], confirmando nossa experiência (que deverá ser exposta nos capítulos seguintes) de que “[...] o processo de crítica à polivalência [...]” não foi suficiente e que “[...] a visão da aula de Arte como devendo abordar diversas linguagens artísticas é ainda presente entre esses professores”. (PENNA, 2004, p. 141 -142)

A quase ausência do ensino de música na Educação Básica na REE/MS (segundo a nossa experiência enquanto docente desde 2013) pode ser justificada pelo fato de certo desconhecimento sobre o ensino musical enquanto parte integradora do

componente curricular Arte (previsto na lei e nos PCN) pela REE/MS. Além disso, as redes não podiam contar com profissionais habilitados na área da música, pois a licenciatura em música da UFMS foi aberta somente em 2002, formando a primeira turma de egressos desta instituição no ano de 2006. Nesse sentido, a grande massa de professores de Arte atuantes na Educação Básica possuía formação em Educação Artística da UFMS, seja na modalidade licenciatura curta (de 2 anos) ou plena (de 4 anos), com habilitação em Desenho e Artes Visuais, respectivamente. Podemos conferir essa afirmação no trecho abaixo que explica o histórico do curso de Artes Visuais¹⁶ da UFMS:

Os currículos atendiam as orientações do Parecer 23/73 do Conselho Federal de Educação, que definia como deveriam ser organizados os cursos de Educação Artística no país. Os cursos poderiam ser oferecidos sob a forma de Bacharelado e/ou Licenciatura, sendo que as licenciaturas teriam as modalidades de “Curta” e/ou “Plena” duração. A Licenciatura Curta destinava-se a formação do professor de 1.º grau, com duração média de dois anos e estudos básicos nas quatro áreas de conhecimento que seriam: Desenho, Artes Plásticas, Música e Teatro (caracterização da polivalência). A Licenciatura Plena destinava-se a formação de professores para o ensino de 1.º e 2.º Graus, com formação específica em uma das quatro áreas de conhecimento e com duração média de quatro anos. Os currículos para a formação de professores de Educação Artística na UFMS foram concebidos sob essa ótica oficial. Ofereciam um corpo de conhecimentos necessários à formação de professores de artes, que correspondiam às finalidades de formação de professores, proporcionavam um chamado “equilíbrio” entre conteúdos e operações didático-pedagógicas que facilitassem a apreensão do significado da arte em seu tempo e espaço. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2016, n.p.).

Nesse sentido entendemos que por uma questão cultural tanto a // de Campo Grande/MS quanto a REE/MS acabaram por manter a prática polivalente qual seja o ensino de Arte das quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro) porque a exigência do currículo previsto tanto na lei quanto nos PCN não podia ser atendida por esta formação, qual seja a abordagem polivalente, ou seja, das quatro linguagens artísticas já mencionadas anteriormente.

Segundo Figueiredo (2010, p. 3), esse cenário

[...] diversificado da presença da música na educação básica foi um dos grandes impulsionadores do processo político que envolveu a proposição e a aprovação da lei que recebeu o número 11.769/2008. De certa maneira, esta

¹⁶ Site do curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS): <http://cchs.sites.ufms.br/graduacao/licenciatura/artes-visuais-hab-em-artes-plasticas-licenciatura/historia-do-curso/>

nova lei, poderá contribuir para um entendimento preciso sobre a presença da música no currículo escolar.

A obrigatoriedade “inequívoca” da música na Educação Básica (prevista na Lei 11.769/2008) não diminui o ensino polivalente. Se por um lado, a falta de clareza a respeito da presença da música enquanto conteúdos da Arte que passou a constar obrigatoriamente no currículo escolar constante no parágrafo 2º do artigo 26 da LDB/96 foi minimizada pelo novo texto da Lei 11.769/2008, por outro ela novamente “afrouxa” ao trazer a música como conteúdo obrigatório, porém não exclusivo dentro do ensino de Arte. Desta forma, a indicação presente na Lei 11.769/2008 a respeito do ensino de música enquanto conteúdo, não podendo ser entendida como exclusiva ou como componente curricular em separado das outras linguagens artísticas não esclarece, por exemplo, qual seria a formação adequada do professor de Arte (FIGUEIREDO, 2010).

A falta de revisão nas concepções sobre estas áreas no currículo escolar somando a autonomia imposta aos sistemas educacionais e escolas na idealização de seus referenciais curriculares e projetos políticos-pedagógicos, respectivamente, colaborou para a manutenção de diversos entendimentos sobre esta lei. Sendo assim, apesar do avanço com a obrigatoriedade do ensino de música, a Lei 11.769/2008 não responde questionamentos que permanecem sem respostas tais como: qual é o professor adequado para ensinar música na escola? O professor que passou pela licenciatura em música dará somente o conteúdo de música na escola de Educação Básica ou deverá ser capaz de abordar as outras três linguagens artísticas também?

Esse descompasso entre legislação e políticas públicas, assim como a persistência da indefinição e ambiguidade verificadas no período de vigência da disciplina Educação Artística instituída pela LDB 71, tem contribuído para o esvaziamento do ensino de música nas escolas desde a década de 70 – durante o regime militar – até os dias de hoje. [...] impedia na prática, a universalização da educação musical nas escolas brasileiras, ficando o seu acesso restrito às raríssimas exceções do ensino público ou aos estabelecimentos privados que atendem à classe média alta, aptos a pagar bem por uma educação formativa e eficiente. (PEREIRA, 2010, p. 28).

A Lei 11.769 foi encabeçada A campanha “Quero Educação Musical na Escola” contou com a participação de 94 entidades do setor musical e da educação nacionais e internacionais, cabendo ao Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música – GAP, a tarefa de realizar a articulação política do movimento. O núcleo gestor do GAP, por sua vez, foi o Núcleo Independente de Músicos - NIM, criado com o objetivo de construir

um caminho para a luta por mudanças na legislação referente ao setor musical, no âmbito do Legislativo.

Para Pereira (2012, p. 62),

A Sanção Presidencial que originou a Lei, com o Veto imposto pelo então Ministro de estado da Educação Fernando Haddad causou, na comunidade de músicos e educadores que acompanharam o processo, uma impressão amarga de derrota. Com o Veto ao Art. 2º, perdia-se a defesa legal da especificidade na formação do Educador Musical. Perdia-se um importante instrumento que poderia fazer frente - legalmente fundamentado - à cultura da polivalência, há décadas ainda hegemônica nas escolas do Ensino Básico.

A referida Lei somente definiu os critérios de seleção do professor adequado para ensinar música na escola para os estados e municípios, que passam a entendê-la conforme sua interpretação e conveniência. Estas diversas interpretações resultam em um ensino de música descontextualizado e fragmentado.

Segundo Gonçalves e Abdalla (2012, p.?), a Lei 11769/2008 aponta a obrigatoriedade desta disciplina no currículo escolar, porém, “mais uma vez [se refere ao que contempla na LDB 9394/96 sobre o ensino de música enquanto conteúdo dentro do componente curricular], sem indicar caminhos”. Para as autoras, é necessária a formação inicial com vistas “[...] a mudanças significativas e efetivas para a valorização desta disciplina, com a adequação de conteúdos necessários e oferecendo a estes estudantes (futuros ou já professores) uma reflexão sobre o sentido e o significado de seu próprio trabalho”.

Os dilemas são intensamente discutidos nas universidades que contemplam as licenciaturas em Música, como é o caso de Mato Grosso do Sul, pois, ainda que se formem profissionais especializados no ensino musical, estes encontrarão na escola de Educação Básica o desafio do ensino de arte polivalente. Fazemos esta afirmação de acordo com a nossa experiência e vivência enquanto professora efetiva da REE. No segundo capítulo, destacaremos e aprofundaremos mais essa questão, quando apresentarmos o Referencial Curricular/MS.

As DCN para os cursos de licenciatura em Artes Visuais (BRASIL, 2009), Música (BRASIL, 2004a) Dança (BRASIL, 2004b) e Artes Cênicas/Teatro (BRASIL, 2004c) que vigoram hoje, “[...] reafirmam o resultado de anos de discussão com o MEC sobre a especificidade do ensino das artes.” (FIGUEIREDO, 2010. p. 4).

Este mesmo autor aponta que o ensino de Música na cidade de Florianópolis/SC sempre foi dado pelo professor licenciado em Música, antes mesmo da lei. Dessa forma,

o ensino de música deixa de ser um conteúdo dentro do componente curricular Arte. Naquela rede, os professores de Arte com formação em Música lecionam apenas este conteúdo na escola de Educação Básica.

Nesta direção, um professor licenciado em Música “deveria” estar apto ao ensino de Teatro, Dança ou das Artes Visuais também. Figueiredo (2010) aponta que os sistemas educacionais contratem profissionais específicos em cada linguagem artística. Para ele, é necessário desconstruir a ideia de que Arte é uma disciplina que deva ser ensinada por somente um professor, sem desconsiderar as interfaces com outros conteúdos. Com relação a esta questão, Figueiredo (2010) reforça:

Deveria ser óbvio, ao analisar o artigo 62 da LDB de 1996, a presença de profissionais específicos para atuarem com as diferentes áreas do conhecimento: espera-se um professor licenciado em matemática para ensinar matemática; espera-se um profissional habilitado em língua portuguesa para ser professor de português; com a música não pode ser diferente, pois existem profissionais que são habilitados especificamente nesta área em cursos de licenciatura. (FIGUEIREDO, 2010, p. 5).

Concordamos com o autor de que na Lei 9.394/1996 a alteração ocorreu apenas no reforço da obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica do país, no sentido de dar voz e justificar a formação de professor de música por meio da abertura de licenciaturas na área nos lugares mais longínquos e da manutenção do funcionamento de dezenas de licenciaturas federais e estaduais no Brasil. Mas, concordamos com o que dizem diversos autores de que ela não acrescentou à categoria profissional o que mais ressentíamos e buscávamos: a exclusividade enquanto disciplina na escola de ensino regular garantindo aos professores licenciados na área a abordagem musical e a retirada do ensino polivalente, ou seja, o ensino das Artes Visuais, Cênicas e da Dança.

A compreensão sobre o ensino de música pelas secretarias de educação e seus respectivos núcleos ou departamentos do ensino de Arte da REE/MS e Reme de Campo Grande/MS não é a mesma encontrada na rede municipal de Florianópolis. Segundo Figueiredo (2010), as escolas daquela cidade oferecem ensino de música somente por professores licenciados na área desde a década de 1990. São professores de música lotadas na disciplina Arte, porém dando aulas de música; professores de teatro dando aulas de teatro e assim por diante, respeitando-se assim a formação acadêmica de professor de Arte.

Outra proposição se refere à oferta de formação pedagógica de músicos a fim de que atuem nas escolas como professores de música dentro do currículo, pois “[...] se o

que se pretende é o acesso democrático ao ensino de música na escola, é preciso compreender a necessidade de atividades curriculares com música.” (FIGUEIREDO, 2010, p. 7), superando a sua oferta como atividade extracurricular no contraturno. Outra ação sugerida por Figueiredo (2010, p. 8) é a de garantir a inserção de profissionais licenciados em cursos EAD (Ensino a distância) oferecidos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade de Brasília (UNB) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Para o autor, este mesmo sistema de ensino “[...] também pode ser uma excelente alternativa para a formação continuada de professores, considerando que existem licenciados nas escolas que necessitam atualizar permanentemente seus conhecimentos”.

Este tipo de oferta representa um impasse para a implantação da Lei 11.769/2008 que estabelece que “[...] o acesso à educação musical deverá ser democrático, ou seja, para todos.” (BRASIL, 2008, n.p). Contrariando a lei, a música não raro é entendida pelos sistemas de educação como parte não integradora do contexto curricular da escola. Muitos destes projetos estão presentes nos formatos de ensino de música em grupo, por meio da formação de orquestras, bandas ou corais. Além disso, grande parte destes professores são músicos instrumentistas que nem sempre possuem formação pedagógica.

A ideia de que músicos e professores de música são educadores, igualmente, reforça o conceito de que quem toca um instrumento pode ser automaticamente professor de música, o que “[...] parece se basear na (falsa) crença de que não há necessidade de uma preparação específica para a atuação docente” (PENNA, 2007, p. 51). A mesma autora defende a licenciatura “[...] como espaço por excelência para a formação do professor” (PENNA, 2007, p. 53).

Conforme citamos no tópico anterior, o caráter conservatorial das licenciaturas de música no país acaba por reforçar essa ideia de que o professor de Arte formado em música será um professor-músico especialista na execução de um ou outro instrumento musical, contradizendo as redações oficiais nos documentos do Governo que confirmam que este professor deveria ser hábil, também, nos conhecimentos das Artes Visuais, Dança e Teatro.

Retornando à ideia sobre a Lei nº 11.769/2008, é importante ressaltar que mobilização de profissionais da música bem como de educadores musicais (incluindo a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), em dezenas de encontros, é que possibilitou a elaboração do documento direcionada à Câmara dos Deputados

solicitando a alteração na legislação educacional no que compete à oferta do ensino de música na escola brasileira como um todo. Este movimento nacional é conhecido pela literatura afim como “Quero música na escola”. Foi a partir desta mobilização que houve a alteração no texto da LDB 9.394/96 a partir da inserção do parágrafo 6º do Artigo 1º que pontuou como sendo a música enquanto conteúdo obrigatório “[...] mas não exclusivo, do componente curricular [...]” Arte. (BRASIL, 2008).

Com a sanção da lei pelo Presidente da República acima citada que trata da obrigatoriedade da música na escola do país, os sistemas de educação deveriam, a partir dela, ajustar os seus currículos de forma a atender este dispositivo legal. Porém, o que temos apreendido da nossa experiência enquanto docente na Educação Básica e, mais recentemente, como pesquisadora ao levantar as leituras mais atualizadas sobre o tema é de que os desafios enfrentados ainda na atualidade, tais como a presença deste conteúdo e mesmo a presença de professores que possam realmente abordá-lo são algumas das questões delicadas que nesta pesquisa pretendemos levantar.

Segundo Figueiredo (2013, p. 29), desde a LDB 9.394/96,

a obrigatoriedade do ensino de música na escola brasileira caminha a passos lentos e até hoje, no ano de 2013, ainda verificamos uma ausência significativa de ações específicas que garantam o cumprimento da lei, oportunizando a todos os brasileiros que passam pela escola, experiências musicais em seu processo formativo escolar.

Concordamos com a perspectiva da ABEM¹⁷ sobre o fato de que a aprovação da Lei 11.769/2008 foi “[...] sem dúvida uma grande conquista para a área de educação musical no País [...]” já que estabelece de alguma forma a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de Educação Básica. Porém, os desafios que ainda precisamos enfrentar “[...] para que possamos, de fato, ter propostas consistentes de ensino de música nas escolas de Educação Básica” são imensas.

Na reportagem de 26 de agosto de 2008 da Agência de Comunicação Social do Ministério da Educação podemos conferir este importante dado que reforça novamente o não entendimento do Governo sobre a não exclusividade da música enquanto componente curricular obrigatório:

¹⁷ A Associação Brasileira de Educação Musical tem “[...] tem atuado diretamente na organização de Congressos, fóruns diversos e publicações científicas que têm contribuído efetivamente para as discussões, reflexões e ações através de ações da diretoria e dos seus sócios em geral, participado ativamente do cenário político de implementação da Lei, dialogando com os diferentes segmentos político-educacionais que atuam na definição dos rumos da educação brasileira (Disponível em: <http://abemeduacao musical.com.br/artsg2.asp?id=20> . Acesso em: 25 de abril de 2017)

Todas as escolas públicas e particulares do Brasil terão de acrescentar, no prazo de três anos, mais uma disciplina na grade curricular obrigatória. A Lei nº 11.769, publicada no Diário Oficial da União no dia 19, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) — nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — e torna obrigatório o ensino de música no ensino fundamental e médio. A música é conteúdo optativo na rede de ensino, a cargo do planejamento pedagógico das secretarias estaduais e municipais de educação. No ensino geral de artes, a escola pode oferecer artes visuais, música, teatro e dança. Com a alteração da LDB, a música passa a ser o único conteúdo obrigatório, mas não exclusivo. Ou seja, o planejamento pedagógico deve contemplar as demais áreas artísticas. Até 2011, uma nova política definirá em quais séries da educação básica a música será incluída e em que frequência. “A lei não torna obrigatório o ensino em todos os anos, e é isso que será articulado com os sistemas de ensino estaduais e municipais”, explica Helena de Freitas, coordenadora-geral de Programas de Apoio à Formação e Capacitação Docente de Educação Básica no Ministério da Educação. “O objetivo não é formar músicos, mas oferecer uma formação integral para as crianças e a juventude. O ideal é articular a música com as outras dimensões da formação artística e estética.” O MEC recomenda que, além das noções básicas de música, dos cantos cívicos nacionais e dos sons de instrumentos de orquestra, os alunos aprendam cantos, ritmos, danças e sons de instrumentos regionais e folclóricos para, assim, conhecer a diversidade cultural do Brasil. O desafio que surge com a nova lei é a formação de professores. Segundo os dados mais recentes do Censo da Educação Superior, de 2006, o Brasil tem 42 cursos de licenciatura em música, que oferecem 1.641 vagas. Em 2006, 327 alunos formaram-se em música no Brasil. (BRASIL¹⁸, 2008b, n.p.).

Figueiredo (2013, p. 44, 45) aponta que apesar dos avanços proporcionados pela Lei 11769/2008, que incluiu a música como conteúdo curricular obrigatório na Educação Básica, é preciso retomar, “[...] a questão da polivalência [...]” e aumentar as vagas para a área de arte na escola, a fim de superar a noção presente em diversos contextos de que “[...] arte é um conjunto de áreas que deve ser administrado por um único profissional, reforçando um modelo amplamente discutido e considerado insuficiente para produzir experiências significativas com as artes na escola”. Além disso, o autor considera que

[...] a presença de profissionais especializados na área de música nas escolas é fator determinante da qualidade que se espera com esta formação. Ao definir diretrizes curriculares nacionais para cada uma das áreas da arte, a própria legislação indica claramente a possibilidade de se aceitar nos concursos públicos todos os candidatos com formação nas diferentes modalidades artísticas, o que significaria a possibilidade de administrar a formação em cada área com profissionais capacitados em uma especialidade artística para a realização deste trabalho na escola. Se o que se espera é que seja oferecida educação musical de qualidade na escola é fundamental que sejam contratados profissionais capacitados para tal exercício profissional. A licenciatura é condição essencial para o cumprimento da legislação vigente e se esperamos uma educação musical com qualidade na escola é preciso

¹⁸ Disponível em Portal do Ministério da Educação, no endereço: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/11100-sp-433581153>. Acesso em 12 de fevereiro de 2017.

investir em um maior número de vagas para licenciados em música atuarem nos diferentes sistemas educacionais brasileiros. (FIGUEIREDO, 2013, p. 45- 6).

No entanto, o cenário desafiante do ensino musical nas escolas de Educação Básica não será alterado sem o enfrentamento dos problemas profissionais da categoria, como a quase ausência de incentivos à formação e baixos salários, dentre outros fatores que “[...] contribuem para a ausência significativa de profissionais da educação musical atuando nas escolas brasileiras.” (FIGUEIREDO, 2010, p. 7).

Destarte, o predomínio de cursos em Artes Visuais em relação às demais linguagens artísticas contribui, também, para que esta seja a linguagem com maior número de professores habilitados e disponíveis no mercado educacional, corroborando com a permanência da ideia do professor de Arte preparado quase que exclusivamente para o ensino de técnicas de pintura e desenho, bem como o estudo das biografias de artistas plásticos e movimentos artísticos diversos no cotidiano da escola atual, conforme já citado anteriormente neste texto.

Outro dado importante contributivo para este cenário é o desconhecimento por parte dos governos e por quem elabora os editais de diversos concursos públicos para professor de Arte no país, os quais trazem, ainda, no corpo de seu escopo a denominação “Educação Artística” ao invés de Arte.

A substituição de um termo pelo outro remonta ao período que antecede a elaboração dos PCN e que pretende “minimizar” a denotação polivalente do componente curricular, conforme os trechos do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 22, de 23 de dezembro de 2005:

A nova denominação preconizada tende a fortalecer a proposta que vê o ensino da arte como uma área específica do saber humano, partindo do raciocínio de que a importância da arte está na arte em si mesma e no que ela pode oferecer, e não porque serviria para atingir outros fins. Entendemos assim que a retificação da denominação “Educação Artística” por “Arte” está na linha de compreensão do Parecer e da Resolução, define melhor a noção de área de conhecimento, fica em consonância com a LDB e permite às redes públicas, no âmbito de sua autonomia, receber, indistintamente, em concursos públicos licenciados em Educação Artística, em Arte ou em quaisquer linguagens específicas, Artes Visuais e Plásticas, Artes Cênicas ou Teatro, Música e Dança, que utilizarão os seus conhecimentos específicos, com a finalidade de atingirem os objetivos preconizados pela legislação em vigor para o Ensino Fundamental e, de modo mais direto, o objetivo do ensino da arte, que é “promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 2005, p. 2).

Ainda que o ideal fosse a oferta na escola de Educação Básica do ensino musical enquanto disciplina única e exclusivamente abordada por professores capacitados com formação em cursos de licenciatura em Música, tal como a maioria da classe docente e de pesquisadores almeja, consideramos importante analisar e refletir a formação docente no curso da UFMS no que se refere à sua competência em também habilitar professores para o ensino de música na escola de Educação Básica. O PP deste curso contempla disciplinas que preparam o futuro professor para a realidade da escola de Educação Básica e o cumprimento dos conteúdos preconizados nos PCN e no RC/MS? Falaremos sobre estes documentos no próximo capítulo.

Por hora, o entendimento da legislação educacional vigente por parte da maioria das redes de ensino em nosso país contribui para a permanência do pensamento predominante que se tem a respeito da “função” polivalente do ensino de Arte. No nosso entendimento, este fator colabora para a quase “ausência” da educação musical ou sua pouca presença na escola de ensino básico. Ao mesmo tempo, reforça a formação de músicos-professores¹⁹ no curso de licenciatura em Música da UFMS mais propensos a atuarem como concertista, docente em escolas especializadas no ensino de música da iniciativa privada e com fins lucrativos ou, no máximo, em Organização Não Governamental (ONG) e/ou projetos sociais sem finalidades financeiras. Apresentamos nas páginas anteriores pesquisas que demonstram que este não é uma recorrente em diversos cursos de música (licenciatura) no país.

Nos últimos onze anos foram abertos três concursos públicos para professor de Arte: dois para a Reme de Campo Grande/MS (2005/2016) e um para a REE/MS (2013), que preconizaram no estado de Mato Grosso do Sul a abordagem das demais linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança e Teatro). Porém, vale reforçar que buscamos com a pesquisa entender, também, o porquê de a classe de professores e pesquisadores do ensino de Música ansiar o ensino de música em uma disciplina exclusiva e obrigatória na escola brasileira, tendo em vista os inúmeros benefícios que ela pode oferecer ao educando.

A Lei 12.287/2010 alterou o artigo 2º da Lei 9.394/1996, dispondo que o ensino de Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Porém, embora essa lei tenha contribuído para a

¹⁹ Conceito já abordado na página 16 desta pesquisa.

abertura da entrada de mais professores de música para atuação na escola de Educação Básica, este conhecimento ainda consta como componente de Arte.

Com a publicação da Lei 13.278, de 2 de maio de 2016, que dá nova redação ao parágrafo 6º do art. 26 da Lei 9.394/1996, o Estado seria obrigado a implementar e incorporar no currículo de Arte das escolas públicas a Artes Visuais, a Dança e o Teatro, em um prazo de cinco anos. Segundo o documento, no decorrer desse período o sistema de ensino precisaria formar professores em quantidade suficiente, em todas estas áreas, para a atuação na Educação Básica (BRASIL, 2016). Ainda assim, nesta lei somente acrescenta o ensino obrigatório do Teatro, das Artes Visuais e da Dança, com caráter de conteúdo, sem exclusividade, o que já havia sido exigido na Lei 11.769/2008, quando se tornou obrigatório o ensino da música na Educação Básica.

Vale lembrar que esta mudança, muito solicitada pelos movimentos sociais responsáveis pela discussão sobre a Educação Musical, somente conseguiu o reforço da obrigatoriedade deste ensino dentro do currículo de Arte, junto com as Artes Visuais, Dança e Teatro (FIGUEIREDO, 2013).

Muitos estudiosos acreditam que houve pouca mudança, se considerarmos que estas formações em Licenciaturas permaneceram as mesmas e não acrescentaram ao seu currículo conteúdos pertinentes às outras artes. Não é por menos que ainda entendemos ser necessário conhecer sobre a formação em Música da UFMS, única instituição pública habilitada no estado para esta função.

A Lei 12.287/2013 deu nova redação à Lei 12.796/2010. O 2º parágrafo do documento reafirma que “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” ficando garantida na medida em que o Estado garanta o componente curricular em todas as etapas da educação pública (BRASIL, 2013, n.p.).

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que converteu em lei a Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016b), altera o 2º parágrafo da Lei nº 12.287/2010 ao qual estabelecia que “[...] o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, que passa a ter a seguinte redação: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 2017, n.p.).

A Lei nº 13.415/2017 modificou toda a carga horária e currículo do ensino médio e tem causado muita discussão em toda a sociedade educacional, inclusive pela retirada do ensino de música da segunda etapa do ensino médio, que passa a ser mantida apenas para os alunos que optarem por ela em sua grade curricular.

Na explicação da ementa feita pela Agência Brasil (2016) podemos conhecer melhor a justificativa do Governo para a alteração do ensino médio:

Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC. (AGÊNCIA BRASIL, 2016²⁰, n.p).

Outra modificação no ensino médio com a MP convertida em lei anda preocupando muito os educadores em geral: o reconhecimento de professores com “notório saber” para o cumprimento de carga horária relativa à formação técnica e profissional na segunda metade desta etapa poderia abrir precedentes ou brechas na legislação para o não cumprimento da lei no que concerne à formação de professores, causando, então, um processo de desvalorização e uma possível redução nos investimentos dispensados hoje em cursos de licenciaturas de todas as áreas. Outro ponto polêmico é a instituição da aceitabilidade do professor com “notório saber” para o ensino de algumas disciplinas nesta etapa da Educação Básica, cujo conhecimento específico e técnico sobre algum tema possa atender aos alunos que, na segunda metade do ensino médio, optarem pela formação técnica/profissional.

A Reforma do Ensino Médio foi sancionada pelo presidente do país durante a escrita deste estudo, precisamente no dia 16 de fevereiro de 2017. Não temos intenção

²⁰ Disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2016/10/entenda-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em 09 fev. 2016.

de prolongar discussão sobre a reforma do Ensino Médio que altera, entre outros pontos essenciais, a oferta de ensino de música no Ensino Médio prevista na LDB de 1996. Ainda assim, não podíamos deixar de citá-la, considerando que ela faz parte da história atual do ensino de música no país e, portanto, é necessário inteirar-se sobre seu conteúdo para compreender o momento atual, tanto no âmbito da formação de professores quanto do ensino de música aos alunos que ainda frequentam a escola de Educação Básica no país.

Sendo assim e considerando todo o percurso que fizemos sobre a história da educação musical no Brasil, perpassando as decisões governamentais, a implantação do ensino de música na escola e formação de professores de música, apresentaremos, no próximo capítulo, três documentos que norteiam a formação docente e a formação escolar em Mato Grosso do Sul: os PCN, o PP/UFMS e o Referencial Curricular/MS, que informa os conteúdos, as competências e as habilidades que devem ser conquistadas pelo o aluno durante a Educação Básica em Mato Grosso do Sul.

Consideramos importante reforçar que a adoção do termo Professor de Música durante todo o texto faz alusão àquele professor habilitado em curso de graduação/licenciatura de Música como professor responsável pelo conteúdo de Música no componente curricular Arte para a Educação Básica.

2 DOS DOCUMENTOS QUE NORTEIAM O CURRÍCULO DO ENSINO MUSICAL: DA FORMAÇÃO À ATUAÇÃO

[...] apesar dos avanços proporcionados pela lei 11769/08 incluindo a música como conteúdo curricular obrigatório na educação básica, é preciso assumir desafios que se apresentam nos dias de hoje.

Ou seja, para que a música esteja efetivamente presente no currículo escolar, acessível para todos os estudantes de forma consistente e significativa, diversas ações precisam ser realizadas nos diversos sistemas brasileiros.

Figueiredo (2013, p. 44)

Conforme vimos no capítulo anterior, as experiências de ensino de música fora do ambiente escolar no Brasil passaram por diversas transformações do século XVII ao século XX: ainda no final do século XIX, a formação de professor de música, iniciou-se em instituições formais, conservatórios, que pouco a pouco foram transformadas em Escolas ou Institutos Superiores ligados não só à formação de músicos e concertistas, mas também à formação de professores de música para os mais diversos espaços, incluindo o da docência da disciplina no contexto da escola regular, hoje denominadas escolas das redes de ensino para a Educação Básica.

A presença do conteúdo de música no currículo escolar do sistema escolar brasileiro foi submetida a fortes movimentos de inconstância, alternados por períodos de destaque e por períodos de pouca relevância. Mas, a partir da promulgação da LDB 9.394/1996, que reformulou significativamente todas as bases legais anteriores da escola brasileira, inclusive com relação ao retorno da disciplina Arte no currículo e da Música como seu conteúdo, e especificamente da Lei 11769/2008, que apresenta a Música como conteúdo obrigatório no currículo escolar, é que podemos destacar a produção de diversos documentos que procuraram e/ou procuram criar dispositivos de ordem curriculares e avaliativos para que haja alguma consonância no ensino de música tanto nos espaços de formação de professor quanto nos espaços escolares.

Um desses documentos consiste nos PCN que, no caso do ensino de Arte, pretendeu criar vasta gama de sugestões curriculares cujos conteúdos, metodologias e aspectos avaliativos fossem implantados em todo o sistema de ensino do Brasil. Os PCN viabilizaram uma prescrição de diversos outros documentos, dentre os quais as diretrizes curriculares, no âmbito das graduações, ambiente de formação de professores, e referenciais curriculares estaduais e municipais, que regem este ensino no âmbito da

Educação Básica. Estas diretrizes, referenciais e parâmetros curriculares produzidos pelos estados e municípios pretenderam conformar-se, na medida do possível, aos pressupostos dos PCN, a fim de viabilizar que os conteúdos, processos de ensino e aprendizagem, metodologias e avaliação dos resultados acontecessem minimamente em consonância nas diversas regiões brasileiras.

Desta forma, apresentaremos primeiramente a Lei 11.769/08 e os seus desdobramentos; em seguida os PCN, que é o gerador de todas as congruências entre os projetos pedagógicos de Instituições de Educação Superior (IES) e os referenciais curriculares de estados e municípios do Brasil; como terceiro item o PP do curso de Música da UFMS (IES que fornece formação aos egressos de Música para o ensino de Arte/Música no estado de MS); e, finalmente, o Referencial Curricular/MS.

Lembrando que somente na seção 3 trataremos da Música como área curricular, por se tratar da apresentação de documento norteador da formação de professores de música, especificamente o PP do curso de licenciatura de Música da UFMS. No caso dos tópicos 2 e 3, por se tratar de apresentação dos PCN (Ensino Fundamental) e do Referencial Curricular/MS (Ensino Fundamental), respectivamente, trataremos como Arte (com “m” maiúsculo) toda e qualquer menção ao componente curricular cuja abrangência perpassa outros conteúdos artísticos além da Música, quais sejam as Artes Visuais, a Dança e o Teatro.

Na próxima subseção elencaremos as considerações de Figueiredo (2013) sobre as legislações que decorrem como desdobramentos da LDB 9.394/96. Tanto a Lei 11.769, de 2008 quanto a Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016 modificam ou pretendem modificar o entendimento sobre o ensino de música na Educação Básica. A partir desses novos dispositivos legais é que se configuram as diretrizes curriculares dos cursos de graduação responsáveis pela formação de professores de música para esta etapa da educação.

2.1 Levantamento da legislação educacional pós LDB 9.394/96²¹

Conforme relatamos acima, destacaremos Figueiredo (2013) cujos argumentos consideramos relevantes sobre as legislações educacionais recentes que vêm determinando a maneira como o ensino de música na Educação Básica e na formação de

²¹ Para acesso detalhado, buscar no site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

professor de música vem sendo aplicada no âmbito de algumas redes de ensino pelo país.

A intenção é que este esforço possa colaborar com a análise que pretendemos desenvolver no terceiro capítulo sobre as convergências existentes nos três documentos que norteiam a formação em música no estado do Mato Grosso do Sul nas esferas da:

- Formação do professor de música: as DCN para os cursos superiores de música (DCN para cursos de graduação em Música/2004) e o Projeto Pedagógico do curso de Música da UFMS (UFMS/2014),
- Formação do indivíduo durante a vida escolar: os PCN e o Referencial Curricular da REE/MS.

Começamos com a 11.769/2008 que altera o texto da LDB 9.394/96 e terminamos com a Lei 13.278/2016. Além dessas, comentaremos brevemente as DCN orientadora da formação de professores de música em licenciatura de música no Brasil.

Vale reforçar que todos estes documentos determinam a produção de dispositivos curriculares que direcionem certa universalização o ensino de música. Para tanto, começaremos o subtópico fazendo uma breve descrição dos trechos da 11.769/2008 que alteraram a LDB 9.394/96 na competência do ensino de música.

2.1.1 Leis 11.769/2008²² e 13.278/2016²³

A Lei 11.769 de 18 de agosto 2008 é atualmente o dispositivo legal que determina a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica. É por meio dessa lei que os educadores musicais ainda se baseiam para exigir dos governos, por meio das redes de ensino, mais políticas públicas que esclareçam como ela deverá ser aplicada na escola de Educação Básica em todo o Brasil.

Segundo Figueiredo (2013, p. 41), a aprovação da lei 11.769/2008 foi o desfecho de um movimento nacional deflagrado com a intenção única e urgente de aprimorar o texto da LDB 9.394/96 no que compete a inclusão da “música como parte do currículo escolar”. Porém a falta de definição e, portanto, de clareza sobre [...] que artes seriam incluídas, quantas horas, que profissionais atuariam no ensino destas artes, e assim, por

²² Para acesso detalhado, buscar no site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm.

²³ Para acesso detalhado, buscar no site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm

diante [...]” não foram esclarecidas no texto deixando o entendimento e resoluções destas questões todas a cargo dos sistemas educacionais afora. Todavia, o “[...] hábito de se compreender o ensino da arte no modelo polivalente, a resistência a mudanças, o baixo status das artes no currículo hierarquizado, a ausência de profissionais da área de música nas escolas [...] foram aspectos observados que “[...] de certa forma impedem ou dificultam o exercício da autonomia e da liberdade dos sistemas educacionais [...]”.

Resumindo, a Lei 11.769/2008 é resultado de um movimento dirigido por diversos profissionais da música, por educadores e pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) que trabalharam juntamente com o Congresso Nacional a importância de que fosse incluído no corpo da lei a inclusão do ensino de música obrigatório durante a formação escolar (FIGUEIREDO, 2013).

Segue abaixo a determinação do então Presidente da República, na época, sobre a alteração da LDB 9.394/96:

Art. 1 O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

“Art. 26.
§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (NR)

Art. 2 (VETADO)

Art. 3 Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2008).

A sabermos desta Lei que altera, então, a redação da LDB 9.394/96, Figueiredo (2013, p. 41– 3) pontua quatro considerações a partir da alteração do texto da:

- 1) Nesta LDB de 1996, a menção da palavra ‘obrigatoriedade’ era relacionada à oferta do ensino do componente curricular Arte com todos os seus conteúdos (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro), sem especificações ou detalhamentos. Com a Lei 11.769/2008, há a identificação explícita de obrigatoriedade do ensino da música como um destes componentes no mesmo componente curricular (Arte). Dessa forma, a mudança ocorreu somente para a linguagem da música. Figueiredo (2013, p. 42) acrescenta que as entidades ligadas às outras linguagens também estariam “[...] se movimentando [...] [...] para que sejam incluídas novas linhas no texto legal, garantindo a especificidade de cada linguagem artística”.

- 2) Figueiredo (2013, p. 42) dispõe que, embora a música tenha passado a conteúdo obrigatório, ela reconhece a sua não exclusividade e a existência de outras linguagens (artes visuais, dança e teatro), não requerendo com o movimento o estabelecimento de algum tipo de hierarquia entre as demais “[...] onde a música teria alguma primazia em relação às outras áreas”. Porém, ela é resultado de conquista de “[...] espaço no texto legal [...]” esperando com ela “[...] a presença mais significativa da música no currículo de todas as escolas brasileiras, garantindo o acesso democrático à expectativa musical como parte essencial na formação escolar” do brasileiro.
- 3) Esta consideração está relacionada ao veto presidencial que dedicava à sinalização de profissionais para o exercício do ensino de música na escola. Segundo Figueiredo (2013, p. 42), o veto pautou dois argumentos sendo que um deles é considerável ‘plausível’ e o outro ‘controverso’. Para o autor, o argumento “[...] plausível no veto é o fato de que para nenhuma área do conhecimento existe a indicação da obrigatoriedade de formação específica.” O artigo 62 da LDB “[...] destaca a obrigatoriedade da licenciatura plena para atuar na educação básica [...]”

Sendo assim, “[...] não haveria razão para esta indicação específica para uma área [...]”, pois “[...] Se a música é obrigatória, podemos entender que quem vai ensinar música é o licenciado em música” ainda que esta “[...] lógica não se configura em grande parte dos sistemas educacionais brasileiros” e constitua num dos grandes desafios a serem dominados, qual seja, a atuação de todo e qualquer licenciado somente na sua área de formação. Outro aspecto levantado por Figueiredo (2013, p. 43) é quanto ao aspecto ‘controverso’ e ‘polêmico’ do veto que diz respeito

[...] a não exigência de profissionais com formação específica, considerando que músicos consagrados estariam impossibilitados de atuar na escola, mesmo tendo competência musical inquestionável. Esta justificativa presente no veto contradiz o artigo 62 da própria LDB de 1996, que exige a formação na licenciatura para atuação na educação básica, independentemente das habilidades individuais dos indivíduos ou quanto os mesmos são ou não famosos ou consagrados em uma determinada área.

- 4) Neste item, Figueiredo (2013, p. 43) pontua que apesar de, o prazo de três anos previstos na Lei 11.769/2008 para que os sistemas educacionais se adaptem à nova exigência ter findado e algumas transformações possam já ser vistas no

‘cenário nacional’, como por exemplo, a inserção nos editais de concurso solicitando “[...] profissionais específicos para atuação na escola”, “[...] ainda é preciso muita ação para que se possa afirmar que a música está efetivamente garantida na escola brasileira como parte da formação escolar oferecida para todos os alunos a partir da nova legislação”.

Após esta Lei, a então Presidente da República sancionou no dia 2 de maio de 2016, a Lei 13.278/2016 que “[...] Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte”. Nesta lei:

Art. 1º O § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26.

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (NR)

Além disso, a seguinte informação:

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2016).

Nesse sentido, como comentamos nas linhas acima sobre as considerações de Figueiredo (2013, 42), além da música, as demais linguagens (artes visuais, dança e teatro) também conquistaram um espaço mais ‘evidente’ na legislação. Desta vez, há a menção explícita sobre a obrigatoriedade do ensino destas linguagens artísticas no currículo de Arte.

Vale ressaltar que o ensino de música no Ensino Fundamental não sofreu alterações com a publicação da Medida Provisória de 8 de fevereiro deste ano (2017) que reformou o Ensino Médio. Este conteúdo também está presente como componente curricular Arte na terceira e última versão da BNCC em março deste ano (2017) que ora está sendo submetida à aprovação no Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação.

2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacional²⁴ de Arte (BRASIL, 1997), elaborados anteriormente à ampliação do ensino fundamental para 9 anos, estão organizados de forma a contemplar, no que se refere a essa etapa da Educação Básica, em um volume o ensino de Arte para o primeiro e segundo ciclos (1º e 2ª séries e 3ª e 4ª séries, respectivamente) e em outro volume o terceiro e quarto ciclos (5ª e 6ª séries e 7ª e 8ª séries, respectivamente). Não abordaremos o volume para o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental nem o volume par o Ensino Médio já que estas não se configuram nas etapas ao qual pretendemos analisar. Já o volume do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental é o nosso foco por ser a etapa escolar a qual estamos lotadas na atualidade.

Na apresentação do PCN do ensino fundamental, encontramos o que o documento caracteriza o ensino de Arte e sua função:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (BRASIL, 1997a, p. 15).

Percebemos que o documento valoriza tanto a produção artística dos alunos como a apropriação do conhecimento sobre a Arte já produzida, reforçando, em certa medida, o caráter reprodutor da escola; caráter este explicado por Sacristán e Perez Gomes (2009, p. 2) sobre o mecanismo de socialização imposto à escola como “[...] um processo de inculcação e doutrinação ideológico, feito através da transmissão de idéias e mensagens, seleção e organização de conteúdos de aprendizagem [...]” onde alunos “[...] assimilam idéias e conhecimentos que a eles são transmitidos, mas também

²⁴ Os PCN foram construídos após a promulgação da LDB 9.394/93 e preconiza um conjunto de proposições sobre o ensino-aprendizado na escola de ensino básico. Estes foram a base para a construção das Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Superior por meio da produção e aprovação do Conselho Nacional de Educação – Câmara do Ensino Superior (CNB/CES) que norteiam os Cursos de Graduação quanto a sua organização, regulamentação por exemplo dos cursos de licenciatura em território nacional por meio da aprovação de seus projetos político-pedagógicos e, mais especificamente do PP do curso de Música da UFMS do estado do MS e que se configura o projeto pedagógico objeto de nossa pesquisa. Para o acesso do PCN, buscar no site do Mec <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf> onde estão situadas as informações sobre o ensino de Arte.

e principalmente os aprendem como consequência das diversas interações sociais que ocorrem na escola e na aula [...]” tão e somente

[...] para passar nos exames e esquecer depois, enquanto que a aprendizagem dos mecanismos, estratégias, normas e valores de interação social que lhes possibilitam o êxito pessoal na vida acadêmica e pessoal do grupo, estendem seu valor e utilidade além do campo da escola. (SACRISTÁN; PÉREZ GOMES, 2009, p. 2).

Ainda na seção de apresentação, observamos a preocupação em apontar o utilitarismo do ensino de Arte, como um elemento contributivo para a aprendizagem dos outros conteúdos curriculares:

Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. Por exemplo, o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático. (BRASIL, 1997a, p. 15).

Reforçamos que essa visão pragmática não coaduna com o entendimento que temos a respeito da função da educação, seja artística em geral seja musical, pois esvazia o teor estético dessa área do conhecimento. Ainda que o documento associe a aprendizagem de arte ao desenvolvimento da imaginação, sua finalidade utilitarista fica explícita na argumentação de que assim o aluno estaria mais habilitado a construir um texto ou resolver um problema matemático, ambos os exemplos associados às disciplinas mais valorizadas na instituição escolar, Língua Portuguesa e Matemática, as únicas que são objetos de avaliação externa em larga escala.

Para Souza (2010, p. 4), no entanto, os conteúdos de Arte nos PCN do Ensino Fundamental “[...] são propostos com base em três eixos norteadores: apreciação, produção e reflexão. Os eixos são diferenciados, apoiados nos objetivos de compreender como a arte é constituída, criar e inventar novas realidades e pensar a produção artística presente na realidade”.

Os objetivos do ensino de Arte no ensino fundamental elencados nos PCN para que o aluno desenvolva “[...] sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro)”, visando a produção tanto de “trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos

povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade” (BRASIL, 1997, p. 39), são:

- expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;
- interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais;
- edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções;
- compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos;
- observar as relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível;
- compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, reconhecendo, em sua própria experiência de aprendiz, aspectos do processo percorrido pelo artista;
- buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, diapositivos, vídeos, discos, cartazes) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, cinematecas), reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias. (BRASIL, 1997a, p. 39).

Para o segundo ciclo do ensino fundamental, os PCN (BRASIL, 1997b, p. 48) trazem os mesmos objetivos, apenas acrescenta-se, como primeiro objetivo geral, “experimentar e explorar as possibilidades de cada linguagem artística;” mantendo os outros com a mesma redação.

O caráter polivalente do ensino fica explícito na descrição geral das competências em que as diversas linguagens artísticas são agrupadas, sem apresentar suas especificidades; antes, a produção artística é vista em um conjunto, no qual não se pode perceber a especialidade de cada uma e qual sentido estético elas produziram por sua natureza específica.

Em relação às modalidades de Arte para o ensino fundamental, os PCN do primeiro ciclo apontam:

Não estão definidas aqui as modalidades artísticas a serem trabalhadas a cada ciclo, mas são oferecidas condições para que as diversas equipes possam definir em suas escolas os projetos curriculares [...] Sabe-se que, nas

escolas e nas comunidades onde elas estão inseridas, há uma **diversidade de recursos humanos e materiais disponíveis**; portanto, considerando a realidade concreta das escolas, ressaltam-se alguns aspectos fundamentais para os projetos a serem desenvolvidos. É desejável que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte; entretanto, **isso precisa ocorrer de modo que cada modalidade artística possa ser desenvolvida e aprofundada**. Partindo dessas premissas, os conteúdos da área de Arte devem estar relacionados de tal maneira que possam sedimentar a aprendizagem artística dos alunos do ensino fundamental. Tal aprendizagem diz respeito à possibilidade de os alunos desenvolverem um processo contínuo e cada vez mais complexo no domínio do conhecimento artístico e estético, seja no exercício do seu próprio processo criador, por meio das formas artísticas, seja no contato com obras de arte e com outras formas presentes nas culturas ou na natureza. (BRASIL, 1997a, p. 39, grifos nossos).

Destacamos que o documento afirma explicitamente que não serão definidas nos PCN as modalidades artísticas para cada ciclo, o que será organizado pelas unidades escolares a partir da realidade concreta, no que se refere a recursos humanos e materiais disponíveis, o projeto de ensino de Arte. A ambiguidade do texto pode ser percebida quando, logo após, aponta que cada modalidade artística deve ser desenvolvida e aprofundada, para que os alunos tenham a oportunidade de vivenciar o maior número de experiências com as formas de arte.

Como já ressaltamos no capítulo anterior, não é possível que isso aconteça quando apenas um professor, formado em uma das linguagens artísticas, fica responsável pelo ensino de todas as modalidades previstas nos PCN e na legislação educacional. Indicar que essas linguagens e experiências com Artes Visuais, Dança, Música e Teatro sejam aprofundadas nessas circunstâncias demonstra o caráter meramente programático do documento, que não traz operacionalmente as formas de ser concretizado.

No que se referem à seleção dos conteúdos, os PCN tanto do primeiro quanto do segundo ciclo trazem a mesma informação:

O conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em **três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão**. A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte. A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade. A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão. Os três eixos estão articulados na prática, ao mesmo tempo que mantêm seus espaços próprios. Os conteúdos poderão ser trabalhados em qualquer ordem, segundo decisão

do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe. (BRASIL, 1997a, p. 41; BRASIL, 1997b, p. 49, grifos nossos).

A informação é de que, a partir destes três eixos norteadores – produção, fruição e reflexão – o professor de Arte possa organizar os conteúdos segundo a ordem que lhe for mais apropriada, desde que sejam trabalhados. Essa proposta adotada pelos PCN na década de 1990 é conhecida como Proposta Triangular²⁵ e foi desenvolvida por Ana Mae Barbosa. A proposta foi a integração do fazer artístico, da análise de obras e objetos de arte e da história no ensino de Arte.

A aparente flexibilidade oculta o fato de que, ao mesmo tempo em que há poucas orientações sobre os conteúdos para cada ciclo, espera-se que o professor de Arte consiga articular em suas aulas “produção, fruição e reflexão” às modalidades Música, Dança, Teatro e Artes Visuais, sem levar em consideração a formação inicial docente, o domínio que ele possui dos conteúdos das áreas que não são a de sua graduação e a reduzida carga horária da disciplina.

Dessa forma, os conteúdos de Arte nos PCN²⁶ de forma geral, ou seja, contemplando implicitamente a produção artística realizada pelo homem nas quatro linguagens artísticas que fazem parte do componente curricular Arte (Artes Visuais, Música Dança e Teatro). Vale ressaltar que o ensino fundamental (etapa ao qual estamos nos debruçando) na época consistia na 1ª a 8ª série.

Podemos destacar que o caráter reprodutor e informativo continua visível, ainda que o documento tenha anteriormente mencionado a produção e criatividade do aluno como um elemento necessário, uma vez que permanece a valorização do estudo das produções e concepções estéticas de diferentes sociedades, bem como as biografias dos artistas considerados mais representativos de cada escola ou momento histórico.

Vale registrarmos novamente que no dia 6 de abril de 2017, o Ministério da Educação apresentou a terceira e última versão da BNCC para o ensino fundamental a qual não fará parte desta pesquisa. Este documento curricular ainda vai ser apreciado para as devidas alterações pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica (CNE/CEB)²⁷.

²⁵ Retiramos esta informação da página

http://pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo3/artesvisuais/bloco_I/tematica_1/popup_05.html#.

²⁶ Estes conteúdos se encontram no 3º capítulo desta.

²⁷ Para maiores detalhes sobre o CNE/CEB acessar o site <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>.

2.3 O Projeto Pedagógico do curso de Música da UFMS²⁸

Conforme dito no capítulo anterior, o curso de licenciatura em Música da UFMS tem sido o único meio de acesso à formação pública em nível de graduação no Mato Grosso do Sul que habilita docentes para o ensino de música nos mais diversos espaços da educação musical, principalmente para o ensino de música na escola de Educação Básica, ora campo de atuação que nos interessa nesta pesquisa.

Esta licenciatura tem promovido a formação de docentes desde 2002, ano de abertura do seu primeiro processo seletivo em nível de vestibular. Conforme mencionado anteriormente, com a formatura da primeira turma de egressos no ano de 2006 este curso vem promovendo a formação de professores para o ensino de música na rede de ensino pública e privada de Mato Grosso do Sul, bem como em diversos ambientes não formais. Além disso, colabora para a formação musical de músicos profissionais para o mercado de trabalho da música e fomenta debates e ações para a divulgação da música de concerto e formação de plateia (UFMS, 2014)

Pereira (2013) destacou a presença do *habitus* conservatorial no currículo de mais outros cursos de licenciatura em música no Brasil, além do da UFMS, ou seja, a ênfase da música europeia nos currículos de quatro instituições: UFMG, da UFSJ e da UFRJ da além da UFMS. Para o autor (2013, p. 182), embora não se possa inferir como o professor de música trabalhe a partir dessas ementas, “[...] é possível que o professor ainda trabalhe prioritariamente com a música erudita - apesar da liberdade relativa oferecida [...] devido a um *habitus* conservatorial incorporado”, ou seja, ligado ao conhecimento oficial nas instituições escolares. Ainda para Pereira (2013, p. 176), a ementa do curso de Música da UFMS dispensa pouca atenção “[...] ao conhecimento didático do conteúdo musical [...] tais como a Análise Musical, Contraponto, Harmonia e Morfologia, História da Música Ocidental e a de instrumentos musicais (Flauta e Canto)”.

O PP/UFMS - é composto por 11 tópicos distribuídos em mais de 54 páginas. O documento sofreu diversas alterações, cuja apreciação e aprovação estão contempladas na Resolução nº 15, de 16 de abril de 2014 pelo Colegiado do Curso de Música, representado pelo então presidente e Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira.

²⁸ O PP na íntegra está em anexo.

Vale destacar que segundo Pereira (2013, p. 101), “[...] Na estrutura do projeto pedagógico [expressão da organização de um curso de graduação], já se podem perceber algumas características

[...] como, a preocupação com o contexto em que o curso está inserido – levando em consideração não só a tradição universalista, mas, ainda, as particularidades e necessidades locais, regionais e nacionais; a atenção às inovações tecnológicas, que influenciam não só a educação, a sociedade e o mercado de trabalho, como também processos musicais que vão desde sua produção à sua distribuição; e o direcionamento amplo e irrestrito para o mundo do trabalho, dotando a “formação” superior com atividades de preparação profissional com vistas à melhor inserção no mercado, como estágios, pesquisas e atividades complementares. (PEREIRA, 2013, p. 103).

Apresentaremos de forma descritiva e detalhada o conteúdo do PP do referido curso, o qual analisaremos no próximo capítulo, à luz dos estudos teóricos de Penna (2001), Jardim (2009) e Pereira (2015).

A introdução é a primeira seção e consta de quatro subseções. Na primeira delas consta sobre o “Histórico da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul”, a sua origem e criação, enumera as unidades setoriais e localidades, relata sobre a disponibilização de cursos de graduação e tipo de pós-graduação (presencial e a distância) bem como o seu objetivo como instituição. O texto do documento especifica que:

Visando atingir os objetivos essenciais de aprimoramento do ensino e estímulo às atividades de pesquisa e de extensão, a UFMS vem participando ativamente da preservação dos recursos naturais do meio ambiente de Mato Grosso do Sul, especialmente da fauna e flora do Pantanal, região onde está inserida. (UFMS, 2011, p. 2)

Na segunda subseção “Histórico do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS)” há um breve resumo sobre sua criação no ano de 1980, apresenta os cursos de graduação e pós-graduação pertencentes a este setor, as localidades, o período do dia em que os cursos estão disponíveis ao público, o número da unidade onde estão as dependências administrativas e de ensino/pesquisa/extensão.

Na terceira subseção, o documento traz o “Histórico do Curso” (licenciatura em Música - habilitação em Educação Musical) por meio da Resolução COUN nº 5 (2002). Ainda consta o relato de sua criação e o início das atividades, o quantitativo de professores envolvidos na sua criação (um professor efetivo, um técnico músico e a

colaboração de docentes substitutos) e as modalidades e habilitações solicitadas na Resolução CAEN nº 98, do ano de 2003, quais sejam o Curso de Música – Bacharelado – Canto; Curso de Música – Bacharelado – Piano; Curso de Música – Bacharelado – Violão e Curso de Música – Licenciatura – Educação Musical. Ainda nesta subseção, consta que dentre estes cursos acima citados, o que realmente funciona desde 2002 é somente o de Licenciatura (Educação Musical), cujo início das atividades acadêmicas data da abertura do primeiro processo de vestibular, mais conhecido como Vestibular de Inverno.

No Histórico do Curso, encontramos a seguinte informação:

O Projeto Pedagógico inicial manteve-se até o ano de 2006, quando, principalmente em função da chegada de novos professores efetivos, um novo projeto político pedagógico foi proposto, aprovado e implantado. Este Projeto Político Pedagógico foi alterado em 2010 em função da reestruturação do sistema administrativo e pedagógico da universidade, que, entre inúmeras outras ações, passou a ter seu calendário acadêmico organizado semestralmente, em módulos de 17 semanas, e o oferecimento de disciplinas através do sistema de créditos. (UFMS, 2014, p. 3).

Esta reorganização ou reestruturação do PP face à nova configuração do curso demonstra a tentativa e interesse do Colegiado deste Curso em atualizar-se estabelecendo novos pressupostos de ordem metodológica e curricular frente às competências/habilidades exigidas nos documentos educacionais do egresso do curso para a atuação na Educação Básica, também.

Na quarta e última seção do PP/UFMS, “Necessidade Social do Curso”, encontramos a justificativa da necessidade da implantação e funcionamento do referido Curso:

[...] aqueles que desejavam formação musical em nível superior, sejam os egressos do Ensino Médio sejam cidadãos que já tinham outra profissão, necessitavam procurar outros locais, fora do estado, para que pudessem tornar viáveis seus estudos em música. Por ser o único curso superior em música do estado, o curso atende a acadêmicos oriundos de diversas cidades que vêm a Campo Grande para aprimorar sua formação musical. Sendo Assim, o Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura) possui um papel regional de considerável importância no domínio musical. (UFMS, 2014, p. 3).

Conforme citamos na introdução deste texto, a criação deste curso na cidade de Campo Grande, no ano de 2002, possibilitou a conclusão de uma etapa formativa

importante para a minha atuação como professora na Educação Básica, qual seja a formação em curso superior em licenciatura de música. Acreditamos que, nesse sentido, este curso tem suprido uma “necessidade social” em todo o estado de Mato Grosso do Sul.

No mesmo item, há a apresentação de duas frentes de atuação musical nos espaços informais de ensino-aprendizagem de música, ambas de grande importância na configuração regional, quais sejam:

[...] A primeira vertente, apesar de ser uma demanda antiga, fortalece-se a partir da implantação da Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996, que torna o ensino da música obrigatório nas escolas regulares. A segunda, que se mostra como atividade de grande demanda em nossa cidade, apresenta-se como interesse complementar a primeira e passam a integrar os objetivos do curso com crescente proporção, especialmente nos anos mais recentes. (UFMS, 2014, p. 3).

Segundo consta no documento, a explicação para a existência do referido Curso é o fato de Campo Grande possuir uma atividade musical intensa promovida por diversas formações musicais tais como “[...] orquestras, bandas municipais, bandas militares, inúmeros coros religiosos, coros de empresas, coros universitários, além de inúmeras formações musicais eruditas e populares [...]”, que, paralelamente à atuação artística, “[...] anseiam por qualificação e por profissionais capazes de atuar como educadores nesses ambientes.” (UFMS, 2014, p. 3).

No último trecho da mesma subseção, o PP acrescenta que a formação do Curso de Música proporciona aos discentes

[...] a democratização do acesso a uma área de saber hoje ainda restrita a poucos concorrendo para a formação de indivíduos que, de posse desses conhecimentos estarão aptos a exercerem as suas atividades e contribuirão para a qualidade da produção musical local, bem como preservarem o patrimônio existente. (UFMS, 2014, p. 4).

Ademais, na seção “Administração Acadêmica do Curso” constam três subseções: “Coordenação do Curso”, “Organização Acadêmico-administrativa” e “Atenção aos discentes”. Elas não serão apresentadas detalhadamente aqui por considerarmos assunto desnecessário e irrelevante para a nossa pesquisa. Vale pontuar a possibilidade da ocorrência de supressões futuras caso surjam, novamente, essas informações irrelevantes. Porém, realizaremos sempre uma breve citação dos mesmos a

fim de que não percamos de vista a nossa intenção maior, nesse capítulo, que é a apresentação ao leitor da visão geral do teor do PP/UFMS.

A terceira seção trata dos aspectos relativos à “Identificação” do Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura), distribuídos em treze subseções, tais como: nome do curso (Música); modalidade do curso (licenciatura); habilitação (Educação Musical); título acadêmico conferido (Licenciatura em Música); modalidade de ensino (presencial); regime de matrícula (semestral de matrícula por disciplina); tempo de duração (mínimo 8 semestres e máximo de 12 semestres); carga horária (2.800 horas); número de vagas (30 vagas); número de turmas (1 turma); turno de funcionamento (noite e sábado pela manhã e tarde); local de funcionamento (provisoriamente na Unidade VIII) e forma de ingresso (ENEM, prova de habilidades específicas com caráter eliminatório e classificatório; e por meio movimentação interna). Embora pouco relevante essas informações têm peso na medida em que confirmam informações que possam ter sido subtendidas anteriormente. Por exemplo, para nos referirmos à ao curso, estamos usando diversos nomes, tais como: curso de Música; curso de graduação de professor de Música; licenciatura em Música; licenciatura em Educação Musical; curso superior de Música; curso de formação de professores de música; e assim por diante. Para tanto, usaremos a sigla “UFMS” logo em seguida à referencia deste.

Na quarta seção, “Concepção do Curso”, encontramos 5 subseções: “Fundamentação teórico/metodológica”, “Fundamentação Legal”, “Objetivos”, “Perfil do egresso” e “Habilidades e Competências”.

Quanto a “Fundamentação teórico/metodológica”, no PP há a afirmação de que:

[...] as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Música os cursos desta área devem privilegiar, na sua estrutura curricular, especificidades regionais e o mercado de trabalho em sua diversidade. Isso é possível através da oferta – pelas instituições de ensino superior – de cursos menos generalistas no que diz respeito à área de Artes. Neste sentido, o Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura) oferece disciplinas ligadas à cultura regional, inclui em suas disciplinas aquelas relacionadas a uma formação humanística mais ampla e crítica, e enfoca em suas atividades de práticas de ensino questões relativas à realidade educacional de Mato Grosso do Sul [...] (UFMS, 2014, p. 8).

A informação trazida nesta subseção sobre a possibilidade de cursos licenciaturas possuírem estrutura curricular específica devido às “especificidades regionais e o mercado de trabalho em sua diversidade” também vem ao encontro do que preconiza a LDB 9.394/96. Nesta lei, há a “permissão” de que, na elaboração dos

parâmetros ou referenciais curriculares dos estados e municípios, haja a previsão de regime de exceção no conjunto de conteúdos nestes documentos. Nesse sentido, as particularidades culturais presentes em países de tamanho continental como o Brasil estão salvaguardadas. Porém acreditamos que nem sempre estas especificidades são abordadas e garantidas durante a formação para professor de música.

O parco conhecimento acumulado durante a formação por mim sobre a produção musical do estado de Mato Grosso do Sul ecoa, ainda, numa mínima abordagem durante o exercício profissional como professora de Música na REE/MS. Acabamos que raramente mencionamos os conteúdos regionais devido o seu caráter “conservatorial”, presente na estrutura curricular da licenciatura da UFMS (PEREIRA, 2013). Concordamos com este autor que identifica em outras instituições de ensino superior em Música, além da da UFMS a supremacia ou “endeusamento” da produção musical europeia em detrimento de produções de outras localidades, ocasionando na escola certo silenciamento deste conteúdo em sala de aula.

Sendo assim, discordamos de que o PP/Música/UFMS preveja

[...] desenvolvimento das competências musicais formando educadores musicais preparados para a prática docente – seja no ensino fundamental, médio e de instituições de ensino específico de música, ou em outros espaços onde a mesma acontece, que possam mínima formação técnica e estética como regentes corais, instrumentistas e cantores. A partir desta proposta de construção de um curso prático, articulado à política, à realidade regional e social, que preveja e garanta certa flexibilidade ao acadêmico no direcionamento de sua formação e posterior atuação profissional, tornando-se egressos atuantes e modificadores desta realidade, devem-se adotar metodologias de ensino calcadas na vivência e reflexão do fazer e ensinar música. (UFMS, 2014, p. 8).

Nesse sentido, vale dar um salto na apresentação da “Estrutura Curricular/Matriz Curricular” (na seção 5 desde documento) onde constam os “Componentes Curriculares/Disciplinas” e suas respectivas cargas-horárias divididas em: “Conteúdos de Cultura Geral e Profissional”; “Conteúdos específicos” (disciplinas teóricas musicais e de práticas musicais); “Formação Pedagógica”; “Dimensão Prática” e “Complementares Optativas”. Podemos observar a presença de uma carga-horária bastante dedicada à formação do músico-professor, ou seja, daquele professor que possa dar aulas também além de exímio conhecedor de um instrumento musical.

As disciplinas de **conteúdos teóricos específicos**, segundo o documento,

[...] devem acontecer sempre referendando a prática e buscando reflexões que aprofundem e agreguem valor aos conteúdos, assim como as aulas das práticas musicais devem proporcionar ao estudante a vivência dos conteúdos apreendidos. Além disso, a área musical, seja **de cunho teórico ou prática, deve ser articulada com as práticas educativas e de estágio obrigatório**, para que ocorra uma integração natural entre os domínios da formação musical e da formação pedagógica, isto é, para se garantir que o educador musical transite com liberdade e competência em toda a possibilidade de relação entre o fazer artístico e a prática pedagógica (UFMS, 2014, p. 9).

Ainda consta neste documento que,

[...] visando garantir uma formação ampla e de perfil interdisciplinar, uma maior flexibilidade na integração do currículo é fundamental e considera-se que uma maneira adequada de garantir-se que isso se torne efetivo é o oferecimento, em primeiro lugar, de **disciplinas de cultura geral e profissional**, que visam oferecer ao acadêmico conhecimentos em áreas das ciências humanas que dialogam diretamente com a música, e em segundo lugar, disciplinas complementares optativas que permitam um aprofundamento em certas áreas da formação musical, da formação pedagógico-musical e da formação humanística, de acordo com os interesses do acadêmico. As atividades complementares contribuem significativamente para a consolidação deste ideal de formação ampla e construída através do diálogo interdisciplinar (UFMS, 2014, p. 9)

Com relação às disciplinas de **prática de ensino**, o PP ressalta que estas

[...] procuram articular o conteúdo específico musical com o conteúdo pedagógico, trabalhando os fundamentos teóricos e práticos da área da Educação Musical. Desta forma, os alunos são levados a resolverem situações problema, a elaborarem planos de ensino, a executarem estes planos com os demais colegas, além de participarem de seminários teóricos. É nas Práticas de Ensino que os conteúdos específicos tornam-se objeto de ensino dos futuros professores e estratégias didáticas deste conteúdo devem ser estudadas e elaboradas. As práticas de ensino articulam-se em especial, com os estágios obrigatórios, preparando os alunos para a atuação efetiva no espaço escolar e servindo de laboratório para a criação de materiais didáticos e estratégias de ensino, além de se constituírem em um espaço de discussão das suas observações e atuações nos locais onde o ensino de música acontece (UFMS, 2014, p.9).

Conforme abordado na introdução deste trabalho, a experiência acumulada por um professor deve ser confrontada com a gama de conhecimentos apreendidos durante a formação em curso superior. Nesse sentido, concordamos com as alterações aprovadas pelo Colegiado do Curso de Música constantes neste PP que pretendem afirmar o seu compromisso em “articular” os conteúdos específicos de música aos conteúdos pedagógicos principalmente das práticas de ensino com o estágio obrigatório.

Voltando para a seção 4 do PP, “Concepção do Curso”, em sua subseção “Fundamentação Legal”, o documento reitera que

[...] como toda proposta em educação, a fundamentação legal deste projeto não parte do zero, mas é fruto de um processo, envolvendo reflexão e confronto entre diferentes concepções sobre a formação docente e suas práticas, para o qual contribuíram o pensamento acadêmico, a avaliação das políticas públicas em educação, os movimentos sociais, as experiências inovadoras em andamento em algumas Instituições de Ensino Superior (IES). (UFMS, 2014, p. 9).

Ainda nesta mesma subseção, cita-se a LDB nº 9.394/1996 como um documento norteador do PP do Curso de Música:

[...] a nova lei geral da educação brasileira sinalizou o futuro e traçou diretriz inovadora para a organização e para o ensino. Entre as mudanças importantes promovidas pela nova LDB, vale destacar a integração da educação infantil e do ensino médio como etapas da educação, a ser universalizada; foco nas competências a serem instituídas, introduzindo um paradigma curricular novo, no qual os conteúdos constituem fundamentos para que os acadêmicos possam desenvolver capacidades e construir competências; além da importância do papel do professor no processo de aprendizagem do acadêmico. Nesse contexto, reforça-se a concepção da escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhe permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva, social e política. Reforça-se, também, a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural. (UFMS, 2014, p. 9).

Além da Lei 9.394/1996, outras resoluções e pareceres pertinentes à estruturação da formação de professor para a Educação Básica fazem parte da fundamentação teórica – a CNE/CP nº 1/2002, Parecer CNE/CES nº 195/2004, que institui os parâmetros para a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design, as Resoluções sobre a instituição das DCNs para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CNE/CP nº 1/2004) e a que dispõe sobre a Política de Educação Ambiental (Lei 9.795/1999) bem como a portaria que determina a modalidade Ensino à Distância (EAD) nos cursos superiores (Resolução CAE/UFMS/2003).

Resoluções da UFMS também fazem parte do embasamento legal do documento tais como: PREG/UFMS 214/2009; Resolução PREG nº 166/2009, Resolução COEG/2010 nº 107, Resoluções 43/2010 COEG, nº 167 COEG/2010, COUN 78/2011 e COUN nº 35/2011.

Quanto à subseção “Objetivo”, confirmamos nossa afirmação anterior sobre uma formação capaz também de formar o profissional que pretenda ensinar música na Educação Básica. Segundo consta no PP/UFMS o objetivo geral do curso é:

[...] formar Licenciados em Música, habilitados em Educação Musical, profissionais responsáveis pelo ensino da música em diversos níveis de formação, da educação básica ao ensino especializado, que integrem de maneira efetiva os conhecimentos e práticas musicais ao seu ensino. (UFMS, 2014, p. 11).

E quanto aos “Objetivos específicos”, o curso de música visa:

[...] integrar de forma crítica os diversos segmentos da sociedade; fomentar a prática musical consciente, dentro e fora da Universidade; difundir variados repertórios e estilos musicais; difundir o conhecimento científico e artístico; estimular a difusão e documentação da cultura regional; estimular a valorização, a manutenção e a difusão do repertório de concerto; oferecer referenciais teóricos básicos que instrumentalizam a atuação criativa em situações diversas de prática artística; oportunizar o ensino, pesquisa e extensão universitária na área de música articulados com as demandas culturais e sociais; propiciar uma postura ativa na busca e construção de espaços de atuação e educativo-musicais a partir da definição de caminhos específicos e ressignificações das práticas envolvidas; desenvolver posturas críticas que ofereçam aos acadêmicos chances de trabalhar, interagindo como sujeitos conscientes do seu papel na construção da história artística, social e política; fomentar a atuação e a manutenção de grupos musicais, vocais e instrumentais, interagindo discentes, Licenciados em Música egressos do curso e participantes da comunidade externa. (UFMS, 2014, p. 11).

Segundo apontado neste PP, este curso pretende atender, também, a demanda por professores habilitados em curso superior para o ensino de música na Educação Básica. Porém, conforme situamos no final do primeiro capítulo, apesar da Lei 11.769/2008 especificar a obrigatoriedade deste conteúdo no ensino de Arte na escola de Educação Básica os sistemas de educação nem sempre tem construído seus referenciais curriculares com vistas a atendê-la. Nessa esteira, os PP das licenciaturas também têm atendido nos seus currículos a outras demandas que não a da Educação Básica.

Na subseção “Perfil desejado do egresso”, encontramos o esboço do egresso pretendido, qual seja o:

[...] educador que demonstre pensamento reflexivo, sensibilidade artística, prática musical consciente, liberdade de experimentação artística e sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à

atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da Educação Musical. Além disso, pretende-se formar um profissional que atenda de imediato as principais carências existentes na sociedade do Estado do Mato Grosso do Sul. Nesse sentido, o egresso deverá possuir as seguintes características:

- domínio dos conteúdos e das metodologias a serem ministradas nos diferentes espaços de educação musical;
- conhecimento na área musical: ler e executar partituras, cantar ou tocar instrumento, com razoável habilidade técnica, seja com fins artísticos ou como instrumento musicalizador;
- capacidade de reger grupos musicais vocais e instrumentais;
- conhecimento na área pedagógica: conhecer e pautar sua prática em princípios didáticos, fundamentados nos referenciais teórico-metodológicos da educação musical;
- autonomia e criatividade para as diversas situações pedagógicas, utilizando-se de seus conhecimentos musicais e pedagógicos para atuar de forma transformadora;
- postura crítica e instigadora, buscando através da prática de pesquisa, respostas às questões de sua realidade;
- atuar de forma consciente de seu papel de músico e de educador na sociedade atual, capaz de conjugar as duas atividades com profundidade e objetividade. (UFMS, 2014, p. 10)

Diante de tantas atribuições desejadas para o egresso e futuro professor de música podemos afirmar que, a começar pela abordagem polivalente em Arte preconizada pelo Referencial Curricular/MS, a formação da UFMS tem conseguido atender algumas dessas especificações, não todas. Entendemos que haja resistência dos educadores musicais e suas associações [e com razão] em aceitar a diluição do conteúdo musical face a obrigatoriedade também das outras linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança e Teatro).

Martins (2015, p. 2) aponta que um dos motivos da falta de interesse pela docência na Educação Básica está baseado na atuação desse professor de música “[...] dentro da disciplina de artes, obrigando o egresso a ser um educador polivalente, no qual não possui embasamento e fundamentos em sua formação para tal atuação”.

Já na última subseção de “Concepção do Curso”, o PP traz as “Habilidades e competências” dos profissionais que, segundo o PP do Curso de Música (Licenciatura), irão “[...] atender de imediato às principais carências estéticas e educacionais existentes na sociedade regional.” (UFMS, 2014, p. 10). Esta subseção há 7 habilidades e competências que devem ser consideradas pelos docentes, quais sejam:

- interagir com as manifestações culturais da região, sem perder a visão da totalidade, contribuindo para a organização, incremento e desenvolvimento da música, posicionando-se como alguém comprometido com a produção e difusão de conhecimento, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas;

- conhecer, interagir e produzir conhecimento musical através de uma prática pedagógica na visão de aprendizagem como assimilação crítica do conhecimento;
- ministrar aulas nas escolas da rede pública e particular, no âmbito do ensino fundamental e médio; instituições ou quaisquer campos onde houver possibilidades de projetos sociais e pedagógicos na área da educação na visão de aprendizagem como assimilação crítica do conhecimento;
- compreender e dominar os elementos da linguagem musical utilizando-os para criar e improvisar música;
- expressar-se musicalmente através do instrumento musical de sua escolha, dominando para isto as habilidades técnicas;
- empregar pedagogicamente os instrumentos musicais, principalmente, mas não exclusivamente, a flauta doce e o violão, instrumentos que se justificam pelo seu grande alcance e acessibilidade;
- levar seus acadêmicos a reflexões conscientes e livres de preconceitos, da realidade musical do país, da região e do local, formando assim ouvintes com melhor senso crítico. (UFMS, 2014, p. 10).

Verificamos, a partir dos itens citados que o professor de música deve dominar os elementos formais da música e articulá-los com a educação formal.

De volta à seção 5, no “Ementário e bibliografia” do curso de Música – Educação Musical (licenciatura) consta a ementa e as referências utilizadas nas diversas disciplinas.

Em “Política de implantação do novo currículo”, o documento trata da

A nova estrutura curricular do Curso de Música – Licenciatura – Habilitação em Educação Musical/CCHS será implantada a partir de 2014/1, somente para os acadêmicos ingressantes do mesmo ano, de forma que os alunos do segundo semestre em diante seguirão cursando a grade de disciplinas oferecidas segundo o Projeto Político Pedagógico implementado pela Resolução COEG Nº 30 de 2012. (UFMS, 2014, p. 15-17).

No item “Sistema de avaliação da aprendizagem”, consta que:

O sistema de avaliação discente praticado no Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura) estabelece-se de acordo com as normas institucionais, especialmente a Resolução COEG nº 214 de 17 de dezembro de 2009, de maneira a conseguir considerar a capacidade do aluno em expressar-se em linguagem escrita e falada, em lidar com conceitos e relacioná-los à prática musical, em lidar com as tecnologias musicais e sua capacidade criativa.

A aprovação em cada disciplina exige a obrigatoriedade de frequência mínima do acadêmico em 75,0% das aulas e Média de Aproveitamento igual ou superior a 5,0 (cinco vírgula zero), sendo que será oportunizada a realização de uma Prova Substitutiva Optativa para o acadêmico que assim desejar. A PS substituirá a nota mais baixa obtida pelo discente em suas avaliações bimestrais, estando a critério do docente se a substituição ocorrerá apenas se a nota obtida for superior àquela alcançada anteriormente ou se a substituição ocorrerá impreterivelmente.

Cada disciplina deverá ter, no mínimo duas avaliações escritas por semestre, as quais o professor deverá consignar ao acadêmico graus numéricos de 0,0 (zero vírgula zero) a 10,0 (dez vírgula zero).

Os instrumentos de avaliação mais desenvolvidos são os seguintes: seminários, debates, pesquisas em fontes e material bibliográfico e provas escritas e práticas. Os Estágios, as Atividades Complementares e o Trabalho de Conclusão de Curso são avaliados de acordo com os critérios especificados em regulamento próprio. (UFMS, 2014, p. 15-17).

O PP do Curso traz ainda como se realiza o processo de autoavaliação, no item “Sistema de autoavaliação do curso”:

Fundamentada na Lei nº 10.861, de 14.04.2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que visa promover a avaliação das instituições, de cursos e de desempenho dos acadêmicos (ENADE), a UFMS designou uma equipe que compôs a Comissão Própria de Avaliação da UFMS (CPA/UFMS), que organiza, elabora e disponibiliza os instrumentos de avaliação, a fim de orientar aos Coordenadores de Cursos sobre a autoavaliação dos cursos. A referida comissão é composta por docentes, técnico-administrativos e discentes, sendo para cada titular um suplente. O formulário para avaliação encontra-se disponível no SISCAD e cabe a coordenação e ao colegiado do curso a divulgação do mesmo junto aos acadêmicos. Além disso, cada Coordenação de Curso deverá realizar reuniões semestrais com o corpo docente e discente, visando analisar eventuais problemas e indicar soluções. No que se refere especificamente a avaliação da aprendizagem, preservar-se-á o princípio da liberdade pedagógica do professor, compatibilizando esta liberdade com a legislação vigente no âmbito da UFMS. (UFMS, 2014, p. 50).

Em “Projeto institucional de monitoramento e avaliação do curso”, encontramos a informação de que o Curso possui um endereço eletrônico para que os acadêmicos acessem documentos e relatórios e que estes podem avaliar, além do curso de das disciplinas cursadas, os seguintes itens:

- a descrição quantitativa de todos os dados referentes ao curso (acadêmicos, matrículas, dependências, rendimento, desistências etc.);
- a avaliação dos impactos sociais do curso;
- a avaliação das atividades dos docentes que atuam no curso;
- a avaliação do suporte administrativo às atividades do curso. (UFMS, 2014, p. 51).

Na seção 7, o PP traz como “Atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação”, são as ações: Estágio Obrigatório, Estágio não Obrigatório, Prática de Ensino, Trabalho de Conclusão de Curso, Atividades Complementares e a participação do corpo discente no processo de avaliação do Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura) e das suas atividades acadêmicas.

Em relação à subseção “Estágio Obrigatório”, o PP informa:

O Estágio Obrigatório normatizado de acordo com as determinações da Resolução nº 107, de 16/06/2010, é um ato educativo orientado por professores da área e supervisionado por profissionais da área em que se estagia visando à preparação do acadêmico para a atividade profissional integrando os conhecimentos teórico, prático e científico dos acadêmicos, permitindo a transposição e didática dos ensinamentos teóricos apreendidos na Universidade, socializando os resultados obtidos, mediante intercâmbio acadêmico-profissional. Dessa forma, são objetivos do Estágio Obrigatório:

- integrar teoria e prática em situações reais ou o mais próximo possível do real;
- propiciar a avaliação do trabalho acadêmico desenvolvido pelo Curso;
- oportunizar a demonstração de atitudes críticas e autônomas;
- estimular a iniciativa para a resolução de problemas na área profissional, aperfeiçoando e adquirindo novas técnicas de trabalho.

[...]

Partindo do pressuposto de que a Educação Musical constitui o eixo do Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura) desde a sua formação, as atividades desenvolvidas em Estágio Obrigatório buscam atender as exigências de práticas em música realizadas em escolas da educação básica e em outros espaços onde o ensino musical aconteça, como projetos sociais, escolas especializadas de música, entre outros. Nesse sentido, as pesquisas e atuações são incentivadas por meio de bibliografias pertinentes, concretizadas por meio de leituras e relatórios realizados sob orientação do professor responsável. Quanto aos procedimentos metodológicos nessa ação, são levantadas questões, a partir das quais a problemática é discutida, pontos são ressaltados, instigando o acadêmico a novas pesquisas na área. Após este período voltado à fundamentação teórica, segue-se a parte prática. Os acadêmicos direcionam um projeto para a área de educação musical, iniciado por um plano, que mediante avaliação, é aprovado para ser efetivado. (UFMS, 2014, p. 51).

No que se refere à subseção “Estágio não obrigatório”, trata-se de uma atividade “[...] de natureza opcional, com a finalidade de complementar os conhecimentos teóricos do acadêmico e poderá ser considerado como atividade complementar.”

Parte do currículo voltada especificamente para a docência em Música é a prática de ensino. No item do PP que trata dessa disciplina, informa-se:

As 400 horas ou 493 horas-aula de prática de ensino entendida como componente curricular obrigatório, conforme determina o parágrafo I de Artigo 1o da Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002, estão contempladas nas disciplinas de Práticas de Ensino, ao longo dos 08 semestres do Curso. Adota-se aqui essa forma de prática para atender a referida Resolução. A Prática de Ensino constitui um componente curricular fundamental para a formação pedagógica do licenciado, na medida em que se constitui um eixo articulador entre os conhecimentos teóricos e práticos, e proporciona a interação dos conteúdos das demais disciplinas do currículo, permitindo ao acadêmico vivenciar situações ligadas ao magistério e mais especificamente ao ensino de música. Nesse sentido, o professor promove situações pedagógicas nas quais o acadêmico é orientado quanto à escolha de temas e conteúdos, quanto à aplicação de diferentes metodologias e recursos didáticos, e incentivado ao exercício da pesquisa na prática pedagógica. A avaliação se dá mediante o desempenho do acadêmico, considerando os planos de aula elaborados, os trabalhos de pesquisa exigidos pelo professor e

o domínio teórico e prático na ação pedagógica. Partindo do pressuposto de que a prática se fundamenta teoricamente, os acadêmicos são envolvidos em atividades focadas em referenciais teórico-metodológicos ligados à educação musical, nas quais são incentivadas e exigidas pesquisas e relatórios de leitura. Além disso, os Seminários de Prática de Ensino permitem aos acadêmicos ministrarem conteúdos diversos, compartilharem seus conhecimentos e sua experiência com os colegas, se autoavaliarem e avaliarem a atuação do restante da turma. Em todas as atividades pedagógicas realizadas pelos acadêmicos são observados os seguintes itens: domínio do conteúdo, utilização de metodologias e recursos didáticos, organização e execução das aulas, além de flexibilidade e criatividade para se adaptar a situações não planejadas, sempre presentes no cotidiano do educador. As turmas são compostas, em média, por 25 acadêmicos, no entanto, as atividades são desenvolvidas de forma a privilegiar a atuação individual e os trabalhos em grupos. O professor orienta, acompanha e avalia todo o processo de elaboração e execução das atividades. (UFMS, 2014, p. 52).

Na subseção “Trabalho de Conclusão de Curso” (TCC), o documento traz a informação de que há no curso duas disciplinas próprias para o desenvolvimento desse trabalho, sendo o professor dessas disciplinas aquele que se encarrega de elaborar e encaminhar o cronograma das atividades e datas de defesas para a aprovação do Colegiado. Os temas, segundo o PP, “devem ser vinculados aos projetos de pesquisa dos professores lotados no curso ou sobre conteúdos trabalhados nas disciplinas da grade curricular”. (UFMS, 2014, p. 52).

Entendemos que a vinculação dos TCC dos alunos com as temáticas abordadas pelos professores em seus projetos de pesquisa lotados no curso denota o caráter conservatorial do curso se considermos que atualmente a maioria dos professores lotados nesta licenciatura é bacharéis em música. Em levantamento no banco físico de TCC deste mesmo curso (realizado no segundo semestre de 2016) apontamos que apenas dois trabalhos de conclusão de curso trataram de temática sobre experiências observadas durante o estágio obrigatório na Educação Básica. Neste arquivo havia disponíveis os TCC produzidos pelos egressos de 2006 até 2015.

Conforme vimos no parágrafo anterior, no PP há o explícito direcionamento das temáticas para assuntos relacionados às pesquisas dos professores lotados no curso. Destacamos então que, este fato pode colaborar para a baixa abordagem do ensino de música na Educação Básica nos TCC dos egressos deste curso.

Continuando com a apresentação do PP, nos próximos subtópicos do sétimo tópico abordam as “Atividades complementares”, a possibilidade de “Participação do corpo discente na avaliação do curso” e de “Participação dos acadêmicos nas atividades acadêmicas” na vida musical e nas atividades do município. O PP prevê a participação dos acadêmicos do Curso de Música na vida musical e nas atividades locais, onde

atuam, principalmente, como músicos instrumentistas, professores de projetos de ensino desenvolvidos no estado e como monitores e recitalistas de mostras e exposições sazonais organizadas por entidades “como SESC, FUNDAC, Fundação de Cultura do Estado do Mato Grosso do Sul, entre outras”, além da “participação efetiva e intensa dos acadêmicos do curso na Escola de Música da UFMS”. Especificamente sobre a Escola de Música da UFMS, o documento informa que se trata de:

[...] um programa de extensão que funciona como laboratório pedagógico para os alunos do Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura). Neste sentido, possibilita a experiência docente diretamente orientada pelos professores do ensino superior, especialmente nas disciplinas de Estágio Obrigatório e Prática de Ensino. Além disso, a Escola de Música oferece a oportunidade de interação direta com a comunidade interna e externa à UFMS, compartilhando o conhecimento produzido dentro da instituição. (UFMS, 2014, p. 53).

Nesse sentido, com relação a este último assunto, entendemos que ele expressa a importância que o curso de música da UFMS dispensa ao aperfeiçoamento técnico-instrumental dos acadêmicos revelando, novamente, o caráter conservatorial presente em outros cursos de licenciatura do país (PEREIRA, 2013).

Porém, no PP são especificadas outras atividades que pretendem incentivar mais participação dos acadêmicos, além das atividades obrigatórias. São elas:

- atividades de monitoria de ensino e graduação;
- Projetos de Ensino e Graduação (PEG);
- Programas/projetos/atividades de iniciação científica, de iniciação à docência e/ou em práticas de investigação;
- atividades de extensão;
- atividades decorrentes do recebimento de Bolsa Trabalho;
- atividades decorrentes do recebimento de Bolsa Permanência;
- atividades articuladas com a comunidade. (UFMS, 2014, p. 53).

Citando os trechos do PP “Desenvolvimento de materiais pedagógicos”, “Plano de incorporação dos avanços tecnológicos ao ensino de graduação”, trazemos, por fim, as “Considerações finais” do PP do Curso de Música da UFMS, em que encontramos as seguintes informações:

O presente projeto propõe um Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura) que atenda às demandas da sociedade e que interaja com a vida cultural regional, o que implica, inevitavelmente, no aprimoramento da qualidade técnica e artística dos músicos que vivem e trabalham na região. Atualmente, a maioria dos instrumentistas atuantes são também professores

e, por isso, uma dicotomia paradoxal se instaura: caso os músicos optem por um estudo acadêmico como instrumentistas (Bacharelado), não poderão – de acordo com a LDB – lecionar, e caso optem pelo curso de Licenciatura, não terão a formação técnica e instrumental que lhe tornariam excelentes em seus instrumento/Canto, perdendo mercado para outro. Diante disso, a problemática se agrava, quando consideramos a necessidade de articulação entre atuação musical e atuação pedagógica. Enquanto muitos músicos profissionais, por necessidades de sobrevivência, desenvolvem atividades pedagógicas, outros, também por necessidade, conciliam suas atividades pedagógicas com execuções instrumentais diversas, contribuindo para o incremento das atividades culturais e artísticas da cidade e do Estado. Nesse sentido, este curso busca dar consistente formação nas áreas da execução instrumental, regência e análise musical, através de disciplinas obrigatórias e complementares optativas, assim como ampliar a formação humanística dos acadêmicos através de conteúdos de caráter interdisciplinar. Por fim, há que se esclarecer que o pleno desenvolvimento da presente proposta pedagógica é condicionada ao suporte oferecido pela Universidade, como contratação de professores, espaço físico adequado (salas de ensaio, salas de aula, etc.) aquisição e manutenção de equipamentos e instrumentos musicais, sem os quais será impossível a realização completa deste projeto pedagógico. (UFMS, 2014, p. 55).

Desta forma, entendemos que o curso traz como objetivo principal a formação de músicos-professores, apesar da multiplicidade de interpretações e diversos modos de percepção a que os egressos e corpo docente bem como os diversos atores da escola regular (professores, coordenação, direção ou alunos) têm a respeito das licenciaturas de Música do país. Ainda assim, há de se ressaltar neste momento a relevância deste curso para a qualificação de professores, no caso específico do estado de Mato Grosso do Sul, para atuação nos mais variados espaços do ensino de música.

Nesse sentido, conforme enfatizado durante toda a pesquisa, apresentaremos também o Referencial Curricular/MS a fim de levantar possíveis convergências entre este documento - norteador curricular da REE/MS – e os já apresentados anteriormente.

2.3 O Referencial Curricular da REE/MS²⁹ (segundo ciclo do Ensino Fundamental)

Neste subtópico trataremos de apresentar o Referencial Curricular da REE/MS (Ensino Fundamental), especificamente no seu segundo ciclo. O documento disponibilizado em 2012 pelo governo de estado por meio da Secretaria de Estado de Educação às unidades escolares, em substituição ao anterior, que datava de 2008, teve

²⁹ Em anexo, disponibilizamos um quadro contendo apenas os Conteúdos, Competências e Habilidades esperadas pela REE/MS. Diferentemente dos outros documentos, este não está disponibilizado na íntegra porque entendemos que nele devem estar contidos os encaminhamentos curriculares que o professor de música egresso do curso de Música da UFMS deverá conhecer para o exercício do ensino de Música na educação básica.

como principal objetivo atualizar o currículo escolar da rede, diante das mudanças curriculares propostas em nível nacional e local:

[...] a Secretaria de Estado de Educação, no cumprimento de sua responsabilidade institucional e embasada nas novas propostas de currículo e diretrizes que vêm sendo discutidas e apresentadas pelas instâncias oficiais, em nível nacional e local, propôs a atualização do Referencial Curricular da Educação Básica. O processo de atualização que converge a este Referencial se baseou na necessidade premente da SED em manter-se em consonância com as normas nacionais e estaduais e, principalmente, em atender às expectativas de aprendizagem dos estudantes. (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 8).

Vale reforçar que não trataremos de apresentar nesta pesquisa o Referencial Curricular da REE/MS da etapa do Ensino Médio, pois precisamos realizar o recorte sobre o que exatamente iríamos olhar, qual seja a apresentação de documento ao qual ainda permanece obrigatório o ensino de música enquanto disciplina na Educação Básica. Outro fator preponderante para esta escolha é o fato de estarmos lotados com a maioria da carga horária nesta etapa na REE/MS, qual seja o segundo ciclo do Ensino Fundamental. Ademais, segundo Medida Provisória nº 746/2016, o ensino de música ocorrerá obrigatoriamente somente ao longo da Educação Infantil e Fundamental na escola de Educação Básica. Desta maneira, consideramos o estudo aprofundado somente na etapa do Referencial Curricular (especificamente no segundo ciclo 6º ao 9º do Ensino Fundamental) possa colaborar mormente para um ambiente de maior reflexão durante esta pesquisa.

No índice deste documento há quatorze tópicos, porém é no nono (Área do conhecimento: Linguagens) que o documento apresenta os dados mais relevantes para a presente pesquisa, quais sejam, a visão de área do conhecimento em Linguagens (a qual a Arte pertence) e os conteúdos e habilidades/competências presentes para o ensino de Música do 1º ao 5º ano (primeira etapa do ensino fundamental) e do 6º ao 9º ano (segundo ciclo do Ensino fundamental). Conforme vimos nas linhas anteriores, este documento pretende não só a organização, mas também instituir uma padronização no ensino de Música oferecido em toda a REE/MS.

2.3.1 Visão do ensino de Arte/Música

Costa (1999) é citado em trecho da Visão de Área – Linguagens (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 62) para reforçar a importância do componente curricular Arte no espaço escolar bem como para a colaboração dela no desenvolvimento do ser humano:

[...] Habitamos um mundo que vem trocando sua paisagem natural por um cenário criado pelo homem, pelo qual circulam pessoas, produtos, informações e principalmente imagens. Se temos que conviver diariamente com essa produção infinita, melhor será aprendermos a avaliar esta paisagem, sua função, sua forma e seu conteúdo, o que exige o uso de nossa sensibilidade estética. Só assim poderemos deixar de ser observadores passivos para nos tornarmos expectadores críticos, participantes exigentes. (COSTA,1999, p. 9 apud MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 62).

No mesmo trecho, o RC traz as políticas públicas que instituíram o ensino de Arte na escola brasileira bem como a obrigatoriedade do ensino de música enquanto conteúdo obrigatório no componente curricular Arte.

[...] o ensino de Arte, amparado pela Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010, passou a constituir-se como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes. Nesse contexto, ainda, compreendida como forma de expressão, a música, também, deverá ser conteúdo obrigatório, Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, mas não exclusivo, do componente curricular. Somado a isso, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, haja vista que tais povos, também, muito contribuíram para a formação cultural brasileira. Nessa perspectiva, é preciso apreciar e analisar as expressões artísticas para compreendê-las e percebê-las, não somente como partes da realidade humano-social, mas como algo que a transcenda [...] (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 62)

Estamos nos referindo à BNCC do ensino médio que, possivelmente, ocasionará num futuro próximo na construção de um novo Referencial Curricular/MS. O BNCC deve ser produzido considerando a promulgação da Lei 13.415/2017 que reformou o ensino médio a partir da Medida Provisória nº 746/2016 aprovada no final de 2016. Comentada no final do primeiro capítulo, esta Lei 13.415/2017 alterou, dentre tantos outros assuntos, a garantia do ensino de música no Ensino Médio (prevista anteriormente na LDB 9.394/96) que deixa de ser obrigatória em parte desta etapa da Educação Básica.

Na área de linguagens, em que se encontram os conteúdos de Arte, os princípios que norteariam a prática do professor, segundo a SED/MS, pautam-se na perspectiva de que “[...] seu ensino deve ter amplitude de conhecimentos e evidenciar sua importância

na formação do estudante como ser cultural, intelectual e social em ação.” (MATO GROSSO DO SUL, 2012b, p. 63).

Com relação a algumas prerrogativas das diferentes linguagens para a “interação humana”, o documento traz que

[...] para vivermos **adequadamente** em sociedade, precisamos entender as diferentes linguagens por meio de imagens, de gestos, de expressões fisionômicas, de sons, de sinais, traços, cores, símbolos de sentenças matemáticas e notas musicais e tantas outras linguagens (linguagem não-verbal). Integrada aos conhecimentos antropológicos, a linguagem permite o entendimento da importância de diferentes códigos linguísticos, de diferentes manifestações culturais e sua compreensão no campo educacional, como fator de integração e expressão do aluno, respeitando sua origem. Por meio desse leque do desenvolvimento das múltiplas linguagens que permite a transversalidade em todos os seguimentos curriculares. Nesse contexto, a competência discursiva/textual, portanto é adquirido pelo aluno na e pela atividade de linguagem, em contextos de leitura e de produção de textos, inseridas em situações linguisticamente significativas [...] (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 9, grifo nosso).

A interlocução da Arte com a formação de um cidadão que se adeque à sociedade parece-nos fornecer uma visão no mínimo simplista da função da Arte, que é por excelência contestadora, emancipadora e revolucionária. A função reprodutora da escola e o caráter de responsabilização do professor pela qualidade do ensino, a despeito das condições materiais oferecidas pela rede ou mesmo pelo Estado ficam implícitos ao se sugerir que os professores o conheçam “[...] **para tomar nas mãos a responsabilidade** de promover a criação de projetos e divulgação da leitura na sala de aula, na escola e na comunidade.” (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 9, grifo nosso).

Se a “leitura” citada no trecho mencionado refere-se às diversas linguagens de que trata o documento, incluindo a artística, é preciso que o professor tenha, minimamente, acesso a oportunidades de enriquecer, em primeiro lugar, o seu próprio repertório cultural, o que inclui ter condições econômicas de frequentar museus, teatros, concertos e cinema, adquirir livros, viajar e conhecer outras culturas, a fim de que possa incluir essas vivências em sua prática docente, oferecendo aos alunos experiências semelhantes. No entanto, isso implica o apoio financeiro do governo, como mantenedor da educação pública, oferecendo transporte, alimentação e ingressos para que os estudantes saiam das limitações da sala de aula e conheçam os ambientes culturais e artísticos do seu entorno e do município.

2.3.2 Conteúdos e Habilidades/Competências

A partir da página 133, o RC do Ensino Fundamental da REE/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2012a) apresenta os anos, os conteúdos a serem abordados pelo professor de Arte e as dez Competências/Habilidades que precisam ser adquiridas pelo aluno (com a mediação do professor) do 1º ao 9º ano desta Rede por constituírem etapas transitórias entre essas duas fases da Educação Básica (primeira etapa do ensino fundamental e etapa do médio). Acreditamos que ao término dessa etapa espera-se que os estudantes tenham apreendido os conhecimentos básicos de Arte para prosseguir e aprofundá-los nos anos posteriores. Além disso, esta é uma das etapas em que atuamos como professora de Arte na REE/MS e configura-se na mais desafiante.

Vale reforçar que possivelmente esta será uma das categorias que destacaremos na análise da pesquisa, pois é um dos itens presentes nos três documentos aos quais estamos apresentando. A novidade que a Lei 13.278/2016 confere em relação à obrigatoriedade do ensino das quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) no currículo de Arte em todas as redes de ensino no país, estabelencendo cinco anos de prazo para tanto. Somando-se a isso, a Medida Provisória nº 746/2016 que estabeleceu a obrigatoriedade de Arte somente na etapa da educação infantil e do ensino fundamental, também fortalecem a nossa ideia de que Competências/Habilidades estejam incluídas em nossa pesquisa.

Embora preocupados com os “rumos” do ensino de música previstos por estas leis e ainda considerando o descomprometimentos em que o governo vem tratando este tema, precisamos dar continuidade nas pesquisas sobre formação de professor de música para a Educação Básica em cursos superiores de licenciatura na área (no caso, na da UFMS) e como esta formação vem orientando os egressos deste curso para a atuação nas redes estaduais ensino.

Sendo assim, no documento há elencados os Conteúdos e Competências/Habilidades presentes no RC/MS, especificamente no da segunda etapa do ensino fundamental (6º ao 9º ano) que especificam o que a REE/MS espera que o professor de Arte/Música em sala de aula, bem como dez Competências/Habilidades a serem adquiridas pelo aluno da REE/MS como finalidade avaliativa.

Feita essa apresentação dos documentos que embasam tanto o ensino de música como componente da disciplina de Arte na Educação Básica (PCN e RC/MS) quanto o que descreve a formação de professor de música para a mesma etapa escolar

(PP/UFMS), no próximo capítulo trataremos as análises sobre as descrições feitas nesse capítulo. Conforme citamos no início do trabalho, o objetivo principal é a discussão/análise dos documentos que tratam do oferecimento do ensino de música tanto durante a fase escolar quanto na fase de profissionalização do professor de música em curso superior.

Sendo estes documentos reguladores do ensino de música durante o período de formação do indivíduo em etapa escolar e profissional, teriam eles pontos congruentes entre si ainda que sejam documentos sem equivalência?

Para a captura desses pontos convergentes, fizemos a leitura e a descrição de pontos relevantes neste capítulo, dados estes que foram recortados dos documentos por considerarmos importantes para a construção da análise de dados sobre o tema. A apreensão dos dados documentais foi relacionada com a nossa experiência enquanto professora. Desta maneira, usamos o modelo auto-etnográfico para que possamos relacionar nossa experiência com o tema e dados encontrados. Acreditamos que assim possamos fazer melhor uso dos dados encontrados e, assim, levantar mais hipóteses sobre o assunto.

Por isso tudo, encerramos este segundo capítulo cujo objetivo principal foi a apresentação de alguns recortes nos documentais que possam fornecer material para o próximo passo, qual seja a construção do terceiro capítulo e análise destes pontos convergentes nos registros legais aos quais nos propuzemos apresentar.

3 DISCUSSÃO DOS DADOS

A música é uma atividade complexa, que requer o uso de muitas capacidades, físicas, mentais, sensíveis, emocionais. Mas a despeito disso, pode ser, também, extremamente simples; por esse motivo, é acessível a todos que queiram dela se acercar, independentemente de faixa etária e grau de conhecimento formal.
(FONTERRADA, 1998, p. 96)

Conforme apontado no início da pesquisa, o levantamento e apresentação dos documentos oficiais norteadores do ensino de música na escola em esfera nacional, estadual, municipal ou distrital, bem como para a formação de professor de Música na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), colaborariam para a concretização desta etapa da pesquisa que trata das discussões e reflexões acerca de algumas convergências existentes nos PCN, no PP/UFMS e no Referencial Curricular/MS.

Objetivamos durante esta análise identificar possíveis interlocuções entre estes documentos a fim de verificarmos se o curso de licenciatura em Música da UFMS (responsável pela formação de professores de música para atuação na Educação Básica das redes de ensino pública e privada do estado do MS) tem atendido os pré-requisitos necessários para uma atuação de seu egresso de acordo com o que preconiza o currículo de Arte para a escola de Educação Básica do MS (RC/MS).

A ideia é que as reflexões levantadas nesta pesquisa acerca das interlocuções possíveis entre os referidos documentos possam suscitar maiores espaços e discussões a respeito dessa formação de professor de Música no fornecimento do conteúdo de música enquanto parte integrante do componente curricular Arte; conteúdo este obrigatório por lei desde a promulgação da Lei 11.769/2008 que alterou o texto da LDB 9.394 que dispôs sobre a Educação Básica.

Sendo assim, apresentaremos nas próximas páginas os pontos constantes nos três documentos que permitem que haja entre eles alguma interlocução já que se referem a documentos que não possuem equivalência, ou seja, documentos cuja comparação não seria possível por disporem de conteúdos, objetivos e públicos distintos.

3.1 Pontos convergentes nos documentos

Conforme salientamos anteriormente, a formação de professor para o ensino de música da UFMS é destinada a formar professores não somente para o ensino de música na Educação Básica ou para o ensino coletivo de instrumentos para o alunado em propostas extracurriculares das redes de ensino pública ou privado (bandas marciais, grupos orquestrais, corais e etc.), mas também para a docência em diversos outros espaços tais como escolas livres de música, particular ou em domicílio ou em projetos sociais.

Sabemos que o ensino de música na escola recebeu novos contornos a partir da publicação da Lei nº 11.769/2008 que modificou a LDB 9394/96 com a inserção de um novo parágrafo no Artigo 26º, parágrafo esse, que esclareceu o caráter do ensino de música na Educação Básica, qual seja o ensino obrigatório deste conteúdo (ainda que não exclusivo em Arte) para todos os alunos desta etapa escolar. Desde então, diversos estudos vêm sendo publicados a fim de entender os rumos dados por diversos sistemas de ensino no encaminhamento dessa lei; rumos estes que apresentaram de alguma forma avanços (FIGUEIREDO; PENNA, 2013).

No sentido de buscarmos algumas respostas sobre se o curso de Música que visa a formação de professores de música para a Educação Básica na UFMS tem garantido a provisão de professores aptos ao cumprimento do que determina a Lei 11.798/2008, qual seja o ensino do conteúdo de música a todos os alunos matriculados nos diversos sistemas de ensino (mais especificamente aos alunos matriculados nas redes de educação do estado, tanto do setor público quanto do privado) é que apresentamos no capítulo anterior os principais trechos do que preconizam os três documentos acerca do ensino de música (ora conteúdo obrigatório do componente curricular Arte).

A partir dessa apresentação, destacaremos neste capítulo a análise pertinente ao encontro dos pontos convergentes nesses documentos por meio das categorias: **relevância social, conteúdos e competências e habilidades**. Durante o levantamento dos dados nesses documentos, percebemos que a presença dessas temáticas poderia ser o ponto de partida para entendermos, tendo como base a experiência da pesquisadora como egressa do curso de licenciatura em Música da UFMS e como professora da REE/MS, se a formação dada por este curso tem proporcionado ao egresso que opte pela atuação na Educação Básica condições de abarcar este ensino na escola regular. Para tanto, foi necessário estudarmos o PP do curso de Música da UFMS (2014), os PCN (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental) e o RC da REE/MS (Ensino Fundamental).

Conforme citamos anteriormente, o RC/MS pretende atender o aconselhamento que os PCN dão a todos os sistemas de educação do país quanto ao conjunto de objetivos, a estrutura curricular e quanto às competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos após o término da avaliação. Segundo consta no Referencial (2012, p. 7), este documento foi elaborado a fim de “[...] sistematizar o currículo e promover uma educação de qualidade pautada em sólidos parâmetros” e, para isto, foram apontadas nele as competências e habilidades a que todos os alunos destes sistemas integrados no estado de MS devam desenvolver durante a etapa escolar ao qual estejam matriculados. Desta forma, este documento serviria como norteador da ação pedagógica dos professores e como dispositivo garantidor de que os estudantes dessas redes possam atender às expectativas de aprendizagem dos alunos a que têm direito. Sendo assim, este Referencial (2012, p. 7) caracterizou-se como balisador “[...] das ações emanadas pela Secretaria na consecução do seu Planejamento estratégico e das demais metas governamentais que se interligam com as políticas educacionais”.

Buscamos ainda que, ao final desta análise, possamos aventar como Proposta de Intervenção como contribuição para a melhoria do ensino de música na Educação Básica sugestão para que a SED/MS desenvolva um Ciclo de Palestra para professores de Arte com formação não só em Música, mas também em Artes Plásticas, Dança e Teatro que atuem na REE/MS. A intenção é que nesses encontros a SED juntamente com os docentes da área promovam debate com finalidade de suscitar maior reflexão a respeito dos percalços provocados pelas últimas legislações educacionais acerca da perspectiva polivalente a que são submetidos os conteúdos das linguagens artísticas no contexto da Educação Básica bem como buscar alternativas possíveis para que o conteúdo de música possa ser trabalhado mais frequentemente na escola.

Conforme mencionamos anteriormente, os três documentos não são equivalentes por serem destinados a públicos diferentes. Sendo assim, descreveremos abaixo a quem destina cada um desses documentos:

- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – orientações para o 3º e 5º ciclos da Educação Fundamental (5º a 8º séries) destinadas às redes de ensino e aos seus professores fornecendo uma base curricular e critérios de avaliação do ensino-aprendizagem prevista para as redes de educação pública e privada do país. Até a presente redação, ainda estava em fase de aprovação pelo Conselho Nacional

de Educação a terceira e definitiva versão da BNCC³⁰, para a Educação Fundamental, elaborada pelo Ministério da Educação;

- PP do curso de Música da UFMS de 2014 – documento que contempla informações sobre o histórico da instituição e do curso além de orientações sobre o currículo, carga-horária, bem como as habilidades e competências dos egressos do curso necessárias para a formação e, conseqüentemente, uma eficaz atuação do futuro professor de música em diversas situações de ensino, inclusive para a docência na Educação Básica curso de.
- Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul (Ensino Fundamental) – o documento apresenta (especificamente para a área de Arte) o entendimento que a REE/MS possui sobre a legislação educacional e preconiza os rumos do ensino-aprendizagem dos mais diversos componentes curriculares em todo o sistema estadual de educação bem como a concepção curricular e avaliativa que precisam ser cumpridos em todas as escolas estaduais do estado do MS, incluindo os conteúdos a serem trabalhados em cada etapa de ensino.

Resumindo, para atender a esta etapa da pesquisa segue abaixo a reflexão sobre os pontos comuns presentes nos documentos acima citados, quais sejam a **relevância social** do curso de Música ou do ensino de música na escola, os **conteúdos** para o ensino de música na escola e, no curso de formação da UFMS, respectivamente; e as **competências e habilidades** que devem ser desenvolvidas pelos alunos a fim de avaliação do ensino-aprendizagem.

Começaremos primeiramente com o que dizem os três documentos sobre a sua **relevância social** no tocante da formação universitária e do ensino de música escolar.

3.1.1 Relevância social

³⁰ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que pretende dar suporte curricular comum mínimo a todas as escolas e redes de ensino público e privado do país a fim de que todos os estudantes da Educação Básica possam gozar de uma educação de qualidade. A BNCC faz parte dos desdobramentos da Lei 13.005/2014 que estabeleceu, por meio do Plano Nacional da Educação, um prazo de 10 anos para que a educação brasileira aponte os resultados previstos por meio de 20 metas. Quatro dessas 20 metas tratam da BNCC que, até o dia desta redação constava na terceira e última versão que deverá até este ano passar pela aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE). No site da BNCC consta que a partir de sua homologação, o MEC “[...] começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais, municipais e distritais para a elaboração e adequação dos currículos escolares”.

Apesar da dissemelhança entre os três documentos aos quais propuzemos analisar, estes documentos destinam-se às instituições escolares e aos profissionais da educação a fim de que haja o cumprimento da Lei 11.769/2008 e do Parecer CNE/CEB 12/2013. Sendo assim, ambas são destinadas à garantia do ensino de música tanto na esfera da formação superior quanto na esfera da formação escolar, ainda assim eles não são produzidos pelos mesmos setores da educação.

Diferentemente desta pesquisa que apontará as congruências em documentos dissemelhantes, podemos citar como exemplo a pesquisa centrada no levantamento das concepções formativas e de práticas assumidas nos projetos político-pedagógicos das licenciaturas da região centro-oeste, especificamente da Universidade Federal de Goiás (UFG), da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), da UFMS e da Universidade de Brasília (UNB). A finalidade desta pesquisa foi identificar possíveis semelhanças e distinções entre elas por meio da análise de seus projetos políticos pedagógicos (CAMPOS, 2015).

Outro exemplo foi a pesquisa já citada anteriormente que pretendeu traduzir o *habitus conservatorial* na materialização curricular das interpretações das DCN operadas por quatro licenciaturas em Música por meio da análise curricular dos projetos políticos pedagógicos da Universidade Federal de Minas Gerais, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ) e UFMS (PEREIRA, 2013).

Poderíamos citar inúmeros trabalhos desta natureza, porém o que vale reforçar aqui é a não equivalência, ou seja, a dissemelhança dos três documentos aos quais pretendemos analisar, porém, trazendo alguns dados mais específicos para a construção da análise dos pontos convergentes entre os documentos educacionais acima citados.

Nesse sentido, apresentaremos o que preconizam os documentos supracitados quanto à **relevância social** do ensino de Arte/Música na Educação Básica. Esta é uma categoria presente nos documentos estudados e possuem diversas nomenclaturas, tais como:

- *Caracterização da área de Arte*: primeira parte do Parâmetro Curricular Nacional (PCN), localizada entre as páginas 19 e 43;
- *Necessidade social*: quarta subseção da primeira sessão do Projeto Pedagógico do curso de Música da UFMS (PP/UFMS), localizada nas páginas 3 e 4;
- *Área do conhecimento: Linguagens - Visão de área*: nona sessão Referencial Curricular/MS, localizada entre as páginas 59 a 62.

Conforme lembrado anteriormente, os PCN foram publicados em 2007 (um ano após a promulgação da LDB 9.394/1996) pelo Ministério da Educação e do Desporto, via Secretaria de Educação Fundamental do Governo Federal. No início da carta de apresentação dos PCN aos professores, o MEC informa que estes estão estritamente ligados ao “[...] advento de novos paradigmas perceptivos, novas relações tempo e espaço, múltiplos interesses, poderes, modos tecnológicos de comunicação [...]” em que se verificam “[...] as transformações mais variadas que se processam simultaneamente, trazendo outras relações entre os jovens, as máquinas e os sons” (BRASIL, 1997a, p. 79). Os caminhos da educação musical, segundo o documento, devem levar em consideração

[...] o mundo contemporâneo em suas características e possibilidades culturais. Uma educação musical que parta do conhecimento e das experiências que o jovem traz de seu cotidiano, de seu meio sociocultural e que saiba contribuir para a humanização de seus alunos. (BRASIL, 1997a, p. 79)

Nesse sentido esse documento traz uma visão ampliada e geral da importância da música e, como possibilidade, uma direção ao mundo contemporâneo sem deixar de lado a experiência de vida.

No PP do curso de Música (UFMS, 2014, p. 3), diferentemente do encontrado no PCN e no RC/MS, a categoria **necessidade social** é apresentada na íntegra no capítulo destinado à descrição do histórico: da UFMS, do CCHS (Centro ao qual estão lotados todos os cursos da área de humanas, inclusive o de Música que ora estamos a analisar) e do Curso de Música³¹ (da sua criação até os dias atuais).

Em **necessidade social** está expressa a intenção do curso em beneficiar os egressos do ensino médio, quer fossem músicos amadores (profissionais em outra área), músicos profissionais ou músicos-professores³² sem a devida habilitação na medida em

³¹ Segundo consta neste PP, a proposta inicial era a criação de curso com duas modalidades: a de bacharelado (Canto, Piano e Violão) e a de Licenciatura em Educação Musical, criado pela Resolução COUN nº 5 de 22 de março de 2002. No entanto, o curso foi aberto com apenas uma dessas modalidades (a da Licenciatura – Educação Musical), contou com apenas “um professor efetivo, um técnico músico e a colaboração de docentes substitutos e na abertura de vestibular de Inverno em agosto de 2002 para que pudessem efetuar a entrada de alunos” (UFMS, 2014).

³² Requião (2002, p. 47) refere-se ao músico-professor aquele que tem a “[...] profissionalização legitimada através da sua atividade docente, uma vez que essa atividade é regular e remunerada [...] no entanto, “[...] tem sua atividade docente legitimada pelo conjunto de saberes que adquiriu em sua trajetória como estudante de música”. Ainda assim, segundo o levantamento realizado pela autora, esse profissional não se reconhece como professor mas sim como músico devido a diversos fatores que não

que este curso pudesse proporcionar o aprimoramento musical dentro do estado. Nesse sentido, essa categoria, independente de como é nominada tanto neste documento quanto nos outros dois documentos (PCN e RC/MS) representam pontos em comum aos quais são apresentadas as motivações ou justificativas para a sua existência.

Mais especificamente, no caso do PP do curso de Música da UFMS, o foco maior da categoria **relevância social** foi o elencamento de justificativas ou demonstração de motivos pelos quais esta Licenciatura em Música se faz necessária, ou seja, a importância da sua existência e/ou manutenção no processo de habilitação de professor de música para esta região. Desta forma, a abordagem desta categoria no PP do curso de licenciatura em Educação Musical da UFMS (2014, p. 3) é a de que o curso pretende ser um curso de formação de professores de música também para atender a demanda por professores habilitados na área para o exercício na Educação Básica por ocasião da “[...] implantação da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que torna o ensino de música obrigatório nas escolas regulares”.

É interessante reforçar o destaque de que este curso de licenciatura em Educação Musical representa desde a sua criação, em 2002, a única fonte de acesso público à formação e/ou habilitação de professor de música para atuação na Educação Básica em todo o estado de Mato Grosso do Sul. Apesar dessa informação, vale ressaltar que atualmente há diversas outras possibilidades de formação dessa categoria de professor a partir do ensino à distância (EAD) disponíveis em diversas Instituições de Ensino públicas e privadas no país. Porém, por ser a única licenciatura de Música pública no estado, este se faria indispensável no campo da educação e contribuiria ainda para a

[...] democratização do acesso a uma área de saber hoje ainda restrita a poucos, concorrendo para a formação de indivíduos que, de posse desses conhecimentos estarão aptos a exercerem as suas atividades e contribuirão para a qualidade da produção musical local, bem como preservarem o patrimônio existente. (UFMS, 2014, p. 3).

Pereira (2013 p. 97) instrui que os projetos pedagógicos das licenciaturas em Música em nível superior são norteadas pelas “[...] Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Graduação em Música (aprovadas pela Resolução n. 2, de 8 de março de 2004, do Conselho Nacional de Educação de Educação / Câmara de Ensino Superior) [...]”, além das “[...] DCN para a formação de Professores para a Educação

iremos aprofundar aqui mas que estão intimamente ligados à imagem que os professores tem em relação à docência.

Básica (aprovada pela Resolução CNE/CP n. 1 de 18 de fevereiro de 2002). Todavia, o mesmo autor situa-nos de que o parecer anterior ao das licenciaturas em Música é o Parecer CNE/CNS n. 67/2003 “[...] que se constitui com um referencial para a elaboração das DCN dos cursos de graduação” e cuja proposta buscou a “flexibilização na construção curriculares” provenientes da Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61 e, posteriormente, da Lei da Reforma Universitária 5.540/68.

Pereira (2013, p. 98) informa ainda que estas referidas leis resultaram nos “currículos mínimos” que culminaram em uma “[...] compreensão fechada e engessada de ‘profissão’ e ‘profissional’ de forma que [...] quando formados, os profissionais já se encontravam despreparados para o exercício profissional, cujas características se alteravam vertiginosamente em uma sociedade neoliberal e globalizada”.

Em outra perspectiva sobre a importância dos cursos superiores de música em nível de licenciatura ou bacharelado no país, Velho (2015) apontou em sua pesquisa de pós-graduação sobre o ensino de música na cidade de Lages/SC um aumento significativo no número de professores graduados em música atuando nas escolas públicas desta cidade. No ano de 2013 a rede pública de Lages contava com apenas um professor habilitado na área. Já no ano de 2015 mais sete professores graduaram-se para o ensino música no contexto da Arte bem como para o ensino de música em projetos complementares. Segundo Velho (2015, p. 123) “[...] todos os professores licenciados que atuam na rede municipal de Lages cursaram graduação na [...]” Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC).

Já observando o que o Referencial Curricular/MS traz acerca da “relevância social” do ensino de Arte/Música, extraímos que a oferta da música dentro de Arte componente curricular ligado à área das Linguagens esteja relacionada à formação de cidadãos críticos, agentes de produção cultural, conforme podemos notar no trecho abaixo:

A sociedade contemporânea exige na escola essa disciplina, porque o ser humano tem necessidade de Arte como conhecimento, podendo chegar, dessa maneira, à fruição. É uma disciplina alfabetizadora; em consequência, revela os símbolos presentes nas imagens, nos sons e nos movimentos, instituindo o diálogo visual, sonoro e cênico. Além disso, dá condições ao estudante de ser um leitor de mundo com opiniões críticas e politizadas em que seus posicionamentos e atitudes passam a ter propriedade, podendo até mesmo colocá-lo como agente da produção cultural. (MATO GROSSO DO SUL, 2012b, p. 63).

Sendo assim, existe uma ideia prevalente nos documentos em buscar justificativas para a importância do ensino de música na escola, bem como para o curso de Música da UFMS. Em outras palavras, é possível afirmar, portanto, que há convergência ou consonância de ideias nos três documentos acerca da importância, relevância ou necessidade social: na oferta do conteúdo Arte/Música nas escolas da Educação Básica; e na oferta de curso de graduação para formação do professor de Música na UFMS.

Destacamos então que, embora haja nos textos a presença da **relevância social** para convalidar a sua importância na formação escolar ou mesmo para o cumprimento da LDB 9.394/96 (esta ganhou novo “tom”, qual seja a referência da palavra “obrigatoriedade” para o ensino de música na etapa da Educação Básica), há nos três documentos levantados o entendimento de que o ensino de Arte/Música possa colaborar para o ou especificamente para o guarnecimento de formação oficial aos professores antes sem graduação em licenciatura e que este “conteúdo” realmente colabore para o desenvolvimento global humano.

3.1.2 Conteúdo ou Currículo

Para início da análise da categoria **conteúdo/currículo** identificadas nos três documentos levantaremos então a categoria “conteúdo” ou “currículo” que convergem entre os três documentos analisados, quais sejam os PCN, o RC/MS e o PP do curso de Música da UFMS. Esta também é uma categoria comum nos documentos estudados, porém aparecem nominadas de diferentes formas, tais como:

Os *Conteúdos* de Arte nos PCN (conforme já mencionado no 2º capítulo) não separam com exclusividade os conhecimentos de música em si (BRASIL, 1997a; BRASIL, 1997b, p. 52) como sinalizado na apresentação do documento (2º capítulo) e como podemos ver abaixo:

- ✓ A arte como expressão e comunicação dos indivíduos;
- ✓ Elementos básicos as formas artísticas, modo de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentais na criação em arte;
- ✓ Produtores em arte: vidas, épocas e produções em conexões;
- ✓ Diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias;

- ✓ A arte na sociedade, considerando os produtores em arte, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos.

O *Currículo/Estrutura Curricular (Matriz Curricular)* é a quinta sessão do PP/UFMS onde estão elencadas na sua primeira subsessão os **Componentes Curriculares/Disciplinas** e a **Carga-horária** destinada a cada uma delas. Conforme indicado no 2º capítulo, as disciplinas estão categorizadas em:

- *Conteúdos de cultura geral e profissional:* Introdução à Filosofia da Música, Introdução à Sociologia da Música, Introdução à Etnomusicologia, Música e Tecnologia e Metodologia da Pesquisa Científica) e possuem todas elas uma carga-horária de 34 horas;
- *Conteúdos Específicos:* estas estão divididas em 5 sub-grupos de disciplinas e possuem carga-horárias que variam de uma para outra.
 - ✓ **Disciplinas Teóricas-Musicais:** História da Música I, II, III, IV; Música Brasileira I e II; Introdução à Música I e II; Técnica e Expressão Vocal; Contraponto; Harmonia I, II e III, Teoria e Percepção Musical I, II, III e IV; Análise Musical I, II, III; Arranjo e Criação Musical I e II. Todas possuem 34 horas de carga-horária.
 - ✓ **Disciplinas de Práticas Musicais:** Canto Coral I, II, III e IV; Instrumento Musicalizador I, II, III e IV; Oficina de Produção e Montagem Musical; Regência Coral I e II.
 - ✓ **Disciplinas de Formação Pedagógica:** Psicologia e Educação; Políticas Educacionais; Fundamentos de Didática; Educação Especial; Estudo de Libras, Educação das Relações Étnico-raciais. Todas tem 34 horas de carga-horária.
 - ✓ **Conteúdos de Dimensão Prática:** Atividades Complementares (200 horas); Estágio Obrigatório I, II, III e IV (100 horas, cada); Trabalho de Conclusão de Curso I e II (34 horas, cada); Prática de Ensino I, II, III, IV, V e VI (68 horas, cada);
 - ✓ **Disciplinas complementares optativas:** Canto I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII; Flauta Doce I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII; Laboratório de Teclado Coletivo I e II; Música de Câmara e Prática em Conjunto I e II; Piano I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII;

Regência Complementar I e II; Tópicos em Análise Musical; Tópicos em Arranjo e Orquestração; Tópicos em Canção de Câmara Brasileira; Tópicos e Cognição Musical; Tópicos em Contraponto; Tópicos em Educação Musical; Tópicos em Etnomusicologia; Tópicos em Filosofia da Música; Tópicos em Harmonia; Tópicos em História e Música no Brasil; Tópicos em Interpretação Musical; Tópicos em Música Brasileira; Tópicos em Interpretação Musical; Tópicos em Música Brasileira; Tópicos em Música Coral; Tópicos em Música e Tecnologia; Tópicos em Música Latino-americana; Tópicos em Percepção Musical; Tópicos em Regência Coral; Tópicos em Sociologia da Música; Violão I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII (todas as citadas acima com 34 horas); Fundamentos da Cultura Brasileira I e II; História do Ensino de Arte (com 51 horas, cada)

Já o *Conteúdo* do RC/MS para o Fundamental II (do 6º ao 9º) contempla os conhecimentos ligados a uma cronologia e a uma visão ampliada da produção artística desenvolvida pelo homem europeu, praticamente e estão divididos por bimestres, iniciam na Pré-História (6º ano) e terminam na Arte Contemporânea (9º ano). Maiores detalhamentos podem ser consultados no Anexo B desta pesquisa.

Apresentados a forma como vem apresentado nos documentos estudados o currículo/conteúdos e conhecimentos musicais neles expressos, analisaremos nas próximas linhas o que deles tem alguma forma de convergência a fim de entendermos se há neles, como já colocamos anteriormente, certo diálogo entre eles já que um trata da formação do professor (PP) e dois de sugestões conteudísticas para a atuação do professor de música na Educação Básica (PCN e RC/MS).

Conforme o próprio nome do primeiro grupo de disciplinas do PP/UFMS acima citado - *Conteúdos de Cultura Geral e Profissional*, entendemos ser a pretensão do curso que nesse momento da formação futuro professor que este tenha acesso a conteúdos de caráter profissional e também o que dará subsídios ao mesmo para a construção de sua pesquisa (TCC). Vale ressaltar que durante a minha formação (2007-2011) somente 2 das 5 disciplinas supra citadas eram contempladas à época no PP do curso, quais sejam “Música e tecnologia” e “Metodologia da Pesquisa Científica”.

Já no segundo grupo de disciplinas *Conteúdos Específicos*, o PP traz a subdivisão em 5 conjunto de disciplinas, aos quais entendemos serem de pouco valia

para a atuação deste egresso na Educação Básica haja vista a última LDB 13.278/2016 que determina desta vez (a Lei 9.394/96 não deixava claro) a obrigatoriedade de que todas as quatro linguagens artísticas (e não só a Música) sejam abordadas nas aulas do componente curricular Arte. Nesta lei, a obrigatoriedade do ensino dos conhecimentos das Artes Visuais, da Dança e do Teatro é expressa derrubando a Lei 11.768/2008 que trazia em seu corpo a menção sobre apenas a obrigatoriedade do ensino de música, o que garantiu, de certa forma, o entendimento de que “todos” os professores, independentemente de sua formação, deveria abordar o tema em suas aulas, e, desta forma, que o conteúdo de música fizesse parte do conjunto de conteúdos a serem absorvidos durante a formação escolar pelos alunos do ensino fundamental.

Por outro lado, se confrontarmos o PP da UFMS e a sua contribuição para a formação docente do profissional apto a lecionar Arte na Educação Básica, entendemos ser apenas o terceiro subgrupo de conteúdos “Conteúdos de formação pedagógica” e três do quinto subgrupo “Disciplinas Complementares Optativas” (História da Cultura e Cultura Brasileira I e II, e História do Ensino de Arte) importantes para o proporcionamento de subsídios a este professor para a atuação no ensino de Arte e sua polivalência na escola de Educação Básica.

Pereira (2013, p. 55), afirma que neste movimento há presente nos currículos de algumas licenciaturas do país “[...] uma ideologia musical que engendra e possibilita a reificação e a legitimação da supremacia da música erudita” legitimando o modelo conservatorial em ambientes formais ainda nos dias atuais. Mateiro (2009), acrescenta que

[...] o conhecimento científico básico (música), nesses currículos, desfruta de uma posição privilegiada, seguido do conhecimento aplicado (pedagogia) e, por fim, do desenvolvimento das habilidades técnicas da prática profissional. Pode-se dizer que os cursos superiores de formação de professores de educação musical durante anos têm estado fundamentados no modelos do profissional formado a partir da seguinte premissa: o professor de música é um músico. O alto status do conhecimento científico no currículo é evidente fomentando assim a identidade do músico em detrimento da identidade do professor. (MATEIRO, 2009, p. 64)

Nesta mesma direção, Pereira (2013) acredita que este modelo conservatorial, presente no currículo das licenciaturas em Artes ou Música - criadas a partir da década de 1970, mas que permanecem ainda hoje - acaba sendo reproduzido no fazer docente do professor de música da rede básica de ensino. Este modelo do *habitus* conservatorial dificulta o entendimento e “[...] compreensão da música como fenômeno social” e

facilita a rejeição do professor de música, que fica sem função na medida em que se busca no profissional à frente das licenciaturas da área mais “[...] habilidades prático-musicais [...]” (PEREIRA, 2013, p. 149), ou seja, profissionais que privilegiem o desempenho e avanço do virtuosismo técnico discente no manejo de instrumentos musicais.

Salientamos, a partir dessas constatações, a necessidade de realizarmos uma breve reflexão sobre o conceito de conteúdo ou currículo de Silva (1995) e Kleber (2000), antes mesmo do término da análise dos possíveis entrelaçamentos sobre **conteúdo** ou **currículo** nos três documentos acima citados aos quais nos propuzemos debruçar.

Em primeiro lugar, para a conceituação de conteúdo ou currículo é preciso saber que,

O currículo é uma invenção social como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol... Ele é o resultado de um processo histórico [...] que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente... É também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. Com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é “quais conhecimentos são válidos?”, mas sim “quais conhecimentos são considerados válidos?”. (SILVA, 1995, p. 148)

De aporte desses dados, nos apoiaremos em Jardim (2009) para afirmar que segundo a nossa experiência enquanto professora de Arte da REE/MS, os conteúdos de música específicos

[...] não conseguem se adaptar e se aplicar ao contexto escolar e, paralelamente, conteúdos educacionais encontram lugar de expressão na música ensinada na escola, mais díspares se constituem as duas formas de ensino e também a qualificação de cada profissional. (JARDIM, 2009, p. 23).

Acreditamos que constatados estes problemas, há de se realizar um esforço conjunto entre os cursos de formação bem como os de formação escolar no sentido de equalizá-las.

3.1.3 Competências e habilidades

Antes que comecemos a realizar o que nos propuzemos que é o entrelaçamento entre os documentos a fim de levantar convergências sobre as **competências e habilidades**, buscaremos compreender primeiramente qual o conceito de “competência” expresso nos documentos. Referendaremos Costa (2004), citado por Dias (2010) primeiramente para entender que

Uma abordagem por competências enaltece o que o discente aprende por si, o aprender a aprender, a construção pessoal do saber através da interacção. Enaltece o conhecimento enquanto instrumento de aquisição de competências, elogia os conteúdos enquanto meios possibilitadores de desenvolvimento de competências. Valoriza o método pedagógico e a aprendizagem, superando a dicotomia teoria-prática e enraizando os valores da escola do século XXI. (COSTA, 2004, apud DIAS, 2010, p. 74).

Segundo Dias (2010, p. 74), “[...] no âmbito escolar, a competência enfatiza a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados” manifestando-se afinadamente “situações complexas, imprevisíveis, mutáveis e sempre singulares”. Resumindo, a palavra “competência” surge combinada

[...] à qualificação profissional, vinculando-se ao posto de trabalho e associando-se ao colectivo, à organização [...] em educação o conceito de competência tem surgido como alternativa a capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade, conhecimento ou savoir-faire. É a competência que permite ao sujeito aprendente enfrentar e regular adequadamente um conjunto de tarefas e de situações educativas. (DIAS, 2014, p. 74).

Refletindo sobre o que afirma Tardif (2010, p. 241) “[...] é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais, pautados numa racionalidade técnica.”

No PP do curso de licenciatura em Música da UFMS destacamos novamente sua relevância principalmente por representar o único curso público e presencial (que não os de ensino à distância disponíveis à todos) de formação de professor em Música em todo o estado de Mato Grosso do Sul. Desde 2006, este curso tem guarnecido de professores para o atendimento nas escolas de ensino básico do estado (dados que ora nos interessa) bem como para o exercício profissional em diversos outros espaços formativos (escolas especializadas em música, projetos sociais e outros) e de cunho artístico-musical.

A análise dos PCN, documento anterior à aprovação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que passou a estabelecer as diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), “[...] com vistas a dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de Música como

‘conteúdo obrigatório, mas não exclusivo’ do componente curricular Arte”, trouxe-nos elementos que permitem inferir a opção pela polivalência no ensino de Arte, quando o documento elenca, de maneira generalizada, os conteúdos e competências ou habilidades a serem desenvolvidos com os estudantes, sem apontar para a necessidade de um professor especialista que possa trabalhá-las em nível não superficial.

Ainda no mesmo capítulo, levantamos o RC da REE/MS, documento escrito pelo governo estadual por meio da SED/MS, em que são apresentados os seus princípios norteadores e os conteúdos curriculares que devem ser prescritos nas diversas etapas da Educação Básica, bem como as competências e habilidades as quais os alunos devem desenvolver a partir das atividades propostas pelos professores que atuam em toda a REE/MS pública e/ou privada.

Tanto o PP do curso de licenciatura em Música da UFMS como o Referencial Curricular/MS pretende especificar os parâmetros existentes durante a atividade profissional do professor de música, o primeiro durante o processo de formação; o segundo durante a atuação profissional. Porém, o que destacamos para o término desta análise no que expressam os documentos estudados acerca da **relevância social** do ensino de Música/Arte para a formação humana, dos **conteúdos/currículo** e as **competências e habilidades** esperadas durante este processo formacional (seja em etapa escolar ou profissional) é a de que pouco se comunicam entre si mediante a especificidade da formação em música durante a formação docente e a demanda e a complexidade esperada no ensino de Arte pelos governos federal (por meio dos PCN) e estadual (com o RC/MS) e do que se espera de um professor com formação em Música que queira atuar na escola de Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro capítulo, vimos que nem sempre o ensino de música esteve presente nas políticas públicas do governo brasileiro, sendo aplicada em muitos dos períodos relatados na história da educação musical apenas como o “meio” para atingir os objetivos delineados pelo governo, verdadeiramente. Conforme apontamos, o ensino musical instituído até meados do século XVIII tinha como finalidade única ‘catequização’ da população indígena e a formação de músicos para exercício nas missas católicas nas igrejas e celebrações da monarquia portuguesa, principalmente na cidade do Rio de Janeiro.

Ainda no primeiro capítulo, vimos que em meados do século XIX, o ensino de música na escola recebeu novo ‘contorno’ ao fazer parte do currículo escolar na época. O governo entendeu que este ensino pudesse colaborar para o processo de modernização do país e, conseqüentemente, para a formação de cidadãos bem instruídos e capacitados para as novas demandas de trabalho. Na primeira metade do século XX, enfatizamos a descontinuidade deste ensino que ora foi obrigatório (citamos o caso do Canto Orfeônico) e, até o seu silenciamento entre as décadas de 1960 e 1970 com a promulgação da primeira LDB de 1961, ainda que alguns autores tenham identificado a sua evidência na década de 70.

Com a Lei 5.692/71 destacamos o tratamento polivalente dedicado pelos sistemas de ensino do país ao ensino de Arte/Música o acabou restringindo o conteúdo dentro do ensino de Educação Artística voltado também para o atendimento de outros conteúdos tais como desenho, artes plásticas e teatro, além da Música.

É possível afirmar diante da literatura analisada que foi a partir daí que o ensino de música deixou de ser entendido como uma disciplina dissociada das demais (Artes Visuais Dança e Teatro). A promulgação da segunda LDB 9.394/96 incluiu este conhecimento como parte integradora no ensino de Arte e reafirmou com a Lei 11.769/2008 a abordagem obrigatória nas escolas do país.

Desta forma, ‘garantiu-se’ que este conteúdo fosse contemplado com mais frequência na Educação Básica. No entanto, delegou aos sistemas educacionais nas esferas municipal e estadual em todo o país uma leitura da Lei individualizada capaz de adaptar-se à realidade local conforme a sua conveniência e necessidade. Nesse sentido, nos apoiamos nos autores citados durante toda a pesquisa que esta falta de clareza no

texto da lei pode ter colaborado para a criação de muitos impecilhos e interpretações diversas que resultaram em uma formação equivocada do ensino de música na Educação Básica, que não atende às expectativas dos documentos curriculares oficiais na oferta de um professor capaz de abordar as outras três linguagens artísticas, além da música.

Apontamos também em nossa análise a prevalência na estrutura curricular de disciplinas mais voltadas para a formação de músicos para o exercício docente em escolas específicas para o ensino e, no máximo, a formação de músicos-professores ‘capazes’ de atuar também no ensino de Arte/Música na Educação Básica. Com relação à carga-horária das disciplinas que entendemos colaborar para a formação de um professor apto ao ensino de Arte na escola de Educação Básica, estas possuem menor aprofundamento que as que preparam este professor para o ensino de música na escola específica de música.

Conforme levantamos anteriormente, Pereira (2013) afirma que a presença do *habitus* conservatorial no curso de licenciatura em Música da UFMS, ou seja, a nosso ver de uma “negação” no currículo de disciplinas voltadas também para o preparo de um professor mais generalista em Arte (que possa abordar outras linguagens artísticas) tende a contribuir para a oferta de uma formação insuficiente principalmente para aqueles egressos que pretendem atuar, também, na escola de Educação Básica. Por exemplo, a presença de uma carga horária neste curso mais voltada para o ensino do repertório musical predominantemente europeu (disciplinas específicas como sobre a história da música e a de teoria musical) bem como as dedicadas ao aperfeiçoamento técnico-instrumental (disciplinas de prática musical) instruem mais para a formação de egressos capazes de atuar fora da escola de Educação Básica.

Com relação ao PP do curso de Música (UFMS, 2014, p. 9), entendemos que diversas disciplinas complementares optativas de práticas interpretativas tais como Canto I a VIII, Piano I a VIII, Violão I a VIII e Flauta Doce I a VIII pretendem contribuir para o aprofundamento da prática instrumental de seus alunos, porém este caráter conservatorial presente na estrutura curricular atende mais ao professor que atua em escolas livres de música do que para aqueles que atuam na Educação Básica (conforme aventamos no primeiro capítulo) diante da sua inaplicabilidade nas aulas de Arte mesmo porque a legislação educacional já levantada em nenhum momento autoriza o ensino exclusivo dos conhecimentos musicais em detrimento das demais áreas artísticas, conforme já abordado anteriormente nesta pesquisa.

Pela experiência obtida durante o período em que atuamos no ensino de Arte/Música (de 2011 até os dias atuais), é possível afirmar que a formação ofertada no curso de Música da UFMS desconsidera ou pouco considera, por exemplo, o fato de a Música representar apenas uma das quatro linguagens artísticas a ser abordada nesta etapa escolar. Concordamos com os autores citados durante a pesquisa que a falta de clareza na legislação educacional afim possa ser geradora de problemas como o relatado acima, pois se há brechas para diversas interpretações haverá também problemas na formação desse professor e conseqüentemente em sua atuação para o ensino de Arte/Música.

No segundo capítulo, tratamos de apresentar recortes de três documentos que norteiam como deverá ser a formação do professor para o ensino de música para a Educação Básica. As apresentações desses documentos ocorreram durante a pesquisa obedecendo à ordem cronológica da concepção deles, ou seja, apresentamos primeiro o mais antigo e terminamos com o mais novo. Outro aspecto dessa apresentação foi à busca por três categorias presentes/congruentes neles a ponto de poderem colaborar na análise que tornou o terceiro e último capítulo desta pesquisa ao qual abordaremos mais a frente.

Dos PCN que representam até que seja aprovado pelo Conselho Nacional de Educação a BNCC divulgada início deste ano pelo Ministério da Educação o direcionamento, no caso, do Governo Federal para o ensino de Arte/Música nos mais diversos sistemas de educação no país. Neles constam o currículo (conteúdos) quer sejam dados sobre os conteúdos, as competências habilidades, quer sejam quando da justificativa acerca de sua presença no ensino de Arte/Música para a formação de um cidadão moderno.

No terceiro capítulo, apresentamos os resultados encontrados nesta pesquisa, que apontaram poucas congruências nos documentos que norteiam tanto a formação do professor de Música para a atuação na Educação Básica (PP do curso de Música da UFMS) quanto os que estabelecem como deverá ser o repasse deste ensino a todos os estudantes em nível nacional (PCN) quanto estadual (RC/MS).

Levantamos apenas três temáticas relacionadas ao posicionamento dos órgãos responsáveis pela sua elaboração, quais sejam: a relevância social do ensino de música enquanto conteúdo na formação escolar e profissional; a presença explícita dos conteúdos dos documentos curriculares tanto da REE/MS quanto no currículo da formação de professor de música da UFMS; e a descrição em todos eles das

competências e habilidades ora esperada pelo professor (PP do curso da UFMS), ora pelo aluno durante a sua formação escolar (PCN – em nível nacional – e o RC/MS – em nível estadual).

Apontamos a pouca interlocução dos documentos em relação a formação de professores competentes ao exercício profissional para o ensino de música nas escolas de Educação Básica no Brasil, levantamos estudos que nos ajudaram a identificar que os motivos pelos quais estas licenciaturas não têm atraído mais professores para a escola podem ser os desafios do ensino polivalente de Arte nos documentos curriculares e na legislação educacional, resquícios da LDB do ano de 1971.

Com relação aos currículos/conteúdos previstos nos três documentos, é possível afirmar que eles, ora beiram à especialização do conhecimento em música (no caso do PP/Música/UFMS), ora flexibilizam e/ou desconcentram-no (no caso dos PCN e do RC/MS). Se no primeiro caso existe a presença do aprimoramento do conteúdo musical encrustado no programa curricular, no outro há certa dispersão e um “esvaziamento” desse conteúdo. Conforme verificado em estudos anteriores e já aludidos anteriormente, isto se dá devido o fato de a música pertencer à gama de conteúdos dentro do componente curricular Arte justaposta a outras linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança e Teatro/Artes Cênicas).

Muitos são os desafios que o ensino de música na escola regular encontrará no futuro, no entanto, os desafios formativos presentes na licenciatura em Música da UFMS devem ser repensados, porém, ela colabora, indubitavelmente, para o cumprimento da Lei 11.769/2008 que discorre sobre a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de Educação Básica, o que exige profissionais com a devida formação.

Acreditamos que existem elementos a serem discutidos e melhorados no currículo deste curso, tal como a presença da visão conservatorial na educação musical (PEREIRA, 2015). No entanto, sua contribuição para a oferta de docentes habilitados em quantidade suficiente para este ensino na educação tem garantido e fortalecido a presença do ensino de música não só na Reme de Campo Grande/MS e REE/MS em Campo Grande, mas também nas cidades do interior de Mato Grosso do Sul, bem como outros espaços educacionais como os das escolas livres de música.

Outro ponto importante a ser considerado aqui foi à dificuldade de analisar os três documentos a fim de encontrar as congruências entre eles. Principalmente por não representarem extrema pertinência entre eles. Recapitulando, os documentos que

norteiam a presença da música na escola pública do Brasil (PCN e Referencial Curricular/MS não contemplam por completo todos os conteúdos pelos quais perpassam a formação de professores de música.

Nesse sentido, concordamos com Pereira (2013, p. 54 - 55) que conclui que “Essa concepção de professor e de músico foi incorporada com o tempo e permanece até hoje nos cursos superiores de formação de professores de música do Brasil [...]”, ou seja, as licenciaturas possuem na sua grade curricular o reforço da “[...] ideia da formação de músicos e não de professores – à semelhança dos conservatórios”. Este cenário vai ao encontro com o que os documentos legais da nossa atualidade preconizam, determinando uma formação que não prepara os professores para a demanda da sociedade.

Considerando, então, que se espera do professor de música da Educação Básica que este tenha domínio da pedagogia e do ensino dos conhecimentos musicais (sem contar com o domínio das outras linguagens artísticas que compõe o componente curricular também) é possível afirmar que são incalculáveis os descaminhos a que o docente passa tentando minimamente atender o que prevê (ou simplesmente não prevê) a legislação educacional para este percurso profissional. Acreditamos, no entanto, que o melhor caminho para o aperfeiçoamento dessa trajetória seja um maior diálogo entre os interlocutores do governo bem como os da educação.

Por fim, percebemos nos PCN e RC da REE/MS uma visão polivante do professor de Arte e do conteúdo de música, uma vez que não há um direcionamento específico que oriente o trabalho docente onde o governo espera que o professor de Arte desenvolva em sala de aula todos os conteúdos das quatro linguagens artísticas (Música, Dança, Artes Visuais e Teatro) em uma disciplina com carga horária de 50 minutos e ministrada por profissionais formados em diferentes licenciaturas. Além disso, entendemos que a presença do caráter conservatorial no ensino de música da formação do professor na licenciatura da UFMS também colabora para que o professor de música aborde pouco o tema devido a prevalência de disciplinas que intensifiquem o aprimoramento técnico-instrumental deste futuro professor e que pouco será de pouca utilização na escola básica, segundo a nossa experiência.

Sendo assim, é preciso maiores investimentos para a formação de mais profissionais habilitados para atuar na educação básica, bem como a superação da polivalência no ensino de Arte, por meio da contratação de professores específicos para cada uma das modalidades incluídas no currículo da disciplina.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Entenda o que diz a proposta de Reforma do Ensino Médio**. 19 de outubro de 2016. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2016/10/entenda-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 9 fev. 2016.

BAMBERGER, Jeanne Shapiro; BROFSKY, Howard. **The art of listening: developing musical perception**. New York: Harpers & Row Publishers, 1967.

BRASIL. Decreto nº 496, de 21 de Janeiro de 1847. Estabelece as bases, segundo os quaes se deve fundar nesta Côrte hum Conservatorio de Musica, na Conformidade do Decreto N.º 238 de 27 de Novembro de 1841. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, 1847. (Coleção das Leis do Império do Brasil, tomo 10, parte 2ª, seção 12ª). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-496-21-janeiro-1847-560284-norma-pe.html>. Acesso em: 12 de fev. de 2017.

_____. Decreto nº 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no município da Côrte. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, 1854. (Coleção das Leis do Império do Brasil, tomo 17, parte 2ª, seção 12ª). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html> Acesso em: 12 de fev. de 2017.

_____. Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Distrito Federal. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 de jun. de 2016.

_____. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, 1931.

_____. Decreto-lei nº 4.993, de 26 de novembro de 1942. Cria o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, 1942.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em: 12/02/2017.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Curriculares Nacionais: arte** (1ª a 4ª série). Brasília: MEC/SEB, 1997a.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte** (5ª a 8ª série). Brasília: MEC/SEB, 1997b.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio):** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2000.

_____. Parecer CNE/CES nº 67, de 11 de março de 2003. Dispõe sobre o Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2003.

_____. Resolução n. 2, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004a.

_____. Parecer CNE nº 22, de 23 de dezembro de 2005. Solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação: “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005.

_____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008a.

_____. Portal do Ministério da Educação. Notícias. **Ensino de música será obrigatório**. 25 de agosto de 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/11100-sp-433581153>. Acesso em 12 de fevereiro de 2017.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2013.

_____. Lei nº 13.278/2016, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016a.

_____. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016b.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017.

CASTAGNA, Paulo. **Prática musical religiosa na América Portuguesa**. São Paulo: UNESP, 2004.

CRUZ, Shirlei de Pereira da Silva. Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise histórico legal. In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História,

Sociedade e Educação no Brasil”, 9, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 31/07 a 03/08/2012. **Anais...**, João Pessoa, 2012.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta. **A política de ensino para a arte no Brasil: A musicalização na educação infantil e o ensino da música nas séries iniciais do ensino fundamental**. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 15ª ed. São Paulo: Papirus, 2012. (Coleção Ágere).

ENRICH, Ana Rita Oliari. **Ensino musical escolar na matriz curricular do estado de Goiás: elaboração e aplicação de sequências didáticas na disciplina música**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas, Goiânia, 2012.

FIGUEIREDO, Sérgio. Documento referente à elaboração de currículos - Música. In FLORIANÓPOLIS. **Subsídios para a reorganização didática no ensino fundamental**. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2000. p. 233-249.

_____. A formação musical nos cursos de pedagogia. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. **Anais...**, Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2003. 1 CD-ROM.

_____. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na educação básica. In: ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, 15, Belo Horizonte, 2010. **Anais...**, Belo Horizonte, 2010.

_____. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 19, n. 37, 2013.

FONTEERRADA, Marisa Trench de O. A educação musical no Brasil: algumas considerações. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 2, 1993, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 1994. p. 69-83.

_____. Os parâmetros curriculares nacionais e a área de música. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTEEDUCADORES DO BRASIL, 11, 1998, Brasília/DF. Arte – políticas educacionais e culturais no limiar do século XXI. **Anais...** Brasília, 1998. p. 15-27.

FONTEERRADA, Marisa; GLASER, Scheilla. Músico-Professor: uma questão complexa. **Música Hódie**, Goiânia, v. 7, n. 1, 2007, p. 27-49.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. Educação Musical no Brasil; tradição e inovação – o Bacharelado. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 3, 1994, Salvador. **Anais...** Salvador: ABEM, 1994. p. 145-159.

FUKS, Rosa. A Experiência do contemporâneo na educação musical brasileira. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 13, 2001, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2001. v. 2, p. 469-476

GONÇALVES, Rita Maria; ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Reflexões sobre o currículo de música. In: **Seminário Internacional: Filosofia e Educação - Fundamentos e Políticas, 8**; Convent Internacional, 9, Faculdade Educação da Universidade de São Paulo, mai-ago 2012. **Anais...**, São Paulo, 2012.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. **Os sons da República: o ensino da Música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República - 1889-1930**. 2003. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. **Da arte à educação: a música nas escolas públicas – 1838-1971**. 2008. 178f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) –Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. Institucionalização da profissão docente – o professor de música e a educação pública. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, p. 15 24, mar.2009.

LAKATOS, Maria Eva. MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do trabalho científico** /4 ed-São Paulo. Revista e Ampliada. Atlas, 1992.

_____. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório**. 2001. 241f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, Dez. 2006.

MARIANO, Daniel Augusto De Lima. **Processo de afirmação da obrigatoriedade do ensino da música na escola: aspectos sociais, educacionais e legais**. 2012. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

MARTINS, Lohaine Marques. Os egressos do curso de Licenciatura em Música da UFMS: um estudo de caso sobre sua ausência nas escolas de educação básica. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 22, Natal, 5-9 out. 2015. **Anais...**, Natal, 2015.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, p. 57-66, set. 2009.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação **Referencial Curricular 2012 Ensino Fundamental** / Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. – Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação de MS, 2012.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente in NÓVOA, António. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 15-34.

OLIVEIRA, Alda. Street kids in Brazil and the concept of teaching structures. **International Journal of Music Education**, ISME, 35, 29-34, 2000.

_____. Music teaching as Culture: introducing the “pontes” approach. In **Journal of Music Education**. ISME, 2005, v.23, n.3, p.205-216.

_____. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 14, p. 25-34, 2006.

PENNA, Maura (Ed.). **É este o ensino de arte que queremos?** uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária/Universidade Federal da Paraíba, 2001.

_____. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: Uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, p.57-64, mar. 2008.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos in. PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. A Lei 11.769/2008 e a Música na Educação Básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-graduação em Educação, Campo Grande, MS, n. 37, p. 53-75, 2013.

_____. A Lei 11.769/2008 e a música na educação básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS, v. 19, n. 37, 2016.

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

PEREIRA, Luis Felipe Radicetti. **Um movimento na História da Educação Musical no Brasil: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008**. 450 f. 2010. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. **O ensino superior e as licenciaturas em música**: um retrato do *habitus* conservatorial nos documentos curriculares. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

_____. O Currículo das Licenciaturas em Música: compreendendo o *habitus* conservatorial como ideologia incorporada. **Arteriais-Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes**, v. 1, n. 1, 2015.

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

PROENÇA, Graça. **Descobrimo a história da arte**. Ática, 2008.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 29, 2013.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, AI Pérez. **Compreender e transformar o ensino-4**. Artmed Editora, 2009.

SANTOS, Regina M. S. **Repensando o ensino da música: pontos fundamentais para o ensino da música nas escolas de 1º grau e nos institutos de música**. Cadernos de Estudo: Educação Musical, São Paulo, n. 1, p. 31-52, agosto/1990.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1978.

SCHAFER, Murray. **A afinação do mundo**. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio. (Org.) **A formação do professor de música no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

SOUZA, Francisco das Chagas de. **Escrevendo e normalizando trabalhos acadêmicos: um guia Metodológico**. 2 ed. Florianópolis. Editora da UFSC, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). **Projeto Pedagógico do Curso de Música**. Campo Grande, 2014.

VELHO, José Rodrigo Santos. **O ensino de música na rede pública municipal da cidade de Lages – SC**. 2015. 123f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

APÊNDICES

Apêndice A. Proposta de Intervenção

CICLO DE PALESTRAS COM PROFESSORES DE MÚSICA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Coordenadora do ciclo de palestras: Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul

Período de desenvolvimento: 2º semestre de 2017

Duração: diversas palestras com duração de 3 horas cada

Local: auditório de eventos da UEMS

1. INTRODUÇÃO

O Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS propõe em seu regulamento que, como fruto e complemento da pesquisa, elaborem uma proposta de intervenção com a finalidade de oferecer uma devolutiva que reverta em benefício de uma melhoria para a Educação Básica.

A devolutiva supramencionada inscreve-se como uma proposição à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul para o desenvolvimento de um ciclo de palestras com professores de música que atuam na escola de Educação Básica, especificamente para o ensino de música da REE/MS, egressos nos diversos cursos de licenciatura em música disponíveis no Estado além do da UFMS.

2. OBJETIVOS:

2.1 Objetivo Geral:

Colaborar para que professores de música se mantenham dentro da escola ligados a momentos de reflexão e debates sobre a sua formação em curso de licenciatura da UFMS bem como sobre o seu desenvolvimento profissional, interação e compartilhamento de experiências com os seus pares.

2.2 Objetivos Específicos:

- a) Divulgar a pesquisa de mestrado “A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL E O DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA”, da aluna do Profeduc/UEMS Melissa Azevedo Nogueira.
- b) Proporcionar ambiente de reflexão sobre a formação ofertada pelo curso de Música da UFMS, na perspectiva para o ensino de música na Educação Básica, a partir dos dados levantados na pesquisa.
- c) Proporcionar momento de trocas de experiências entre os professores sobre a sua atuação como docente de Arte/Música nas escolas da REE/MS e a sua relação com o Referencial Curricular/MS.

4 JUSTIFICATIVA

Diversos estudos vêm apontando na direção de necessidades de reflexão acerca dos diversos entendimentos sobre a legislação educacional para o ensino de música na Educação Básica. Estas diversas leituras ocasionaram ações educacionais que ora se traduziram até em ausência deste conteúdo, contrariando a Lei 11.769/2008 que tentou reverter a falta de clareza sobre a obrigatoriedade do ensino de música como conteúdo no componente curricular Arte.

Porém, sabemos que esta lei não foi necessária para equalizar a falta de profissionais para este ensino na Educação Básica. Além disso, o *habitus* conservatorial no âmago das estruturas curriculares dos cursos de licenciatura para formação de professores de música no país (especificamente no da UFMS) vem proporcionando a oferta de professores incapazes de respeitar o que preconizam diversos referenciais curriculares das redes de ensino (incluindo o da REE/MS), ou seja, a formação voltada para a preparação de professores-músicos, hábeis no manejo instrumental ou no ensino dele, tem dificultado a ação pedagógica previstos nestes referenciais (em especial no da REE/MS), qual seja um ensino voltado para a abordagem polivalente das todas as linguagens artísticas previstas em Arte.

Com relação ao destacado anteriormente, Gatti (2010) indica que com a publicação da Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, algumas propostas de alterações nos cursos de formação de professores foram levantadas, mas, apenas em 2002,

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas. (GATTI, 2010, p. 1357).

No caso específico das licenciaturas em Música, em alguns dos estudos revisados nessa pesquisa, outros fatores colaboraram para a fragilidade deste que se apresenta, desde então, o curso responsável pela formação de professores para o ensino de música na Escola Básica do país tais como a polivalência no ensino do componente curricular Arte desde a LDB 9.394/96. Foi a partir deste período que os Cursos de Graduação em Música de diversos estados brasileiros foram criados, inclusive o curso de licenciatura da UFMS.

Além da polivalência instaurada neste período e mesmo após tentativa da classe de professores e diversos setores da música em garantir a presença do ensino de música como uma linguagem exclusiva anterior ao veto presidencial da Lei 11.769/2008 (este retirou da proposta inicial a formação obrigatória em licenciatura de Música para àqueles professores que aspirassem ao exercício profissional para o ensino de Arte/Música na Educação Básica), outros fatores contribuíram também para o quase completo “silenciamento” da música na escola que perduram desde então. Queiroz e Marinho (2005) acrescentam que

[...] a formação profissional precisa ser entendida como uma ação necessária e de fundamental valor para subsidiar a atuação dos professores da educação básica e das demais modalidades de ensino do Brasil. É nessa direção que diferentes áreas do conhecimento, incluindo a música, vêm estabelecendo estratégias distintas para a formação continuada dos seus professores (QUEIROZ; MARINHO, 2005, p. 2)

Ainda sobre a importância da reflexão sobre as questões do ensino de música na escola, Figueiredo (2013, p. 48) afirma que as respostas que “[...] vêm acontecendo em favor da música no currículo escolar e diversos sistemas educacionais encontram soluções temporárias ou definitivas para a implantação da música na escola”, portanto é

preemente importante “[...] conhecer melhor a situação da música na escola e encontrar soluções [...]” para que estes desafios possam ser reduzidos. Estas ações

“[...] definidas a partir das demandas de cada contexto, permitirão avançar na definição de estratégias para a implementação da lei 11.779/2008 nos diferentes contextos educacionais brasileiros e proporcionar a inclusão da música na escola brasileira, acessível democraticamente a todos os estudantes” (FIGUEIREDO, 2013, p. 48).

É nesse sentido que entendemos a relevância da Proposta de Intervenção que ora propomos: propor que a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS) por meio da REE/MS promova um ciclo de 4 palestras com professores de Música (efetivos ou contratados) para esclarecer a respeito do que diz a legislação educacional do país acerca do que preconiza os PCN e a BNCC para o ensino de Arte/Música nos sistemas escolares de Educação Básica do Brasil bem como a proposta curricular e metodológica prevista em seu Referencial Curricular/MS.

Esta proposta visa contribuir para um maior espaço dialógico entre licenciados e licenciandos do curso de formação de professor de música da UFMS que pretendam atuar nas redes escolares da Educação Básica do MS. Entendemos que o evento pode contribuir para uma ação conjunta destes profissionais com a SEE/MS para o maior enfrentamento dos desafios contemporâneos a partir do que preconiza a Lei 11.769/2008 e mais recentemente a Lei 13.278/2016 sobre o ensino de Música que se quer na Educação Básica (especificamente para o Ensino Fundamental) em toda a REE/MS.

Nesse sentido, esta Proposta de Intervenção (parte integrante da pesquisa de dissertação escrita pela pesquisadora Melissa Azevedo Nogueira) propõe que a SED/MS promova um ciclo de palestras com licenciandos, egressos do curso de Música da UFMS e professores de Arte/Música da REE/MS acerca dos percalsos atuais com relação à formação ofertada pelo curso de Música da UFMS (único curso de licenciatura especializada na linguagem musical de caráter público no MS) e à preconizada nos últimos referenciais curriculares que o Brasil (PCN, BNCC e REE/MS) tem se pautado para o ensino de música nos sistemas escolares do ensino básico.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a execução desta proposta, sugerimos um **Ciclo de 4 palestras**, conforme calendário disponível pela REE/MS, para que haja o debate sobre o ensino de música

que vem sendo ofertado pelos professores da REE, egressos ou não do curso de Música da UFMS. Para tanto, será necessário entrar em contato com a coordenação do curso de Música da UFMS para que este o Ciclo possa fazer parte do planejamento de alguma disciplina a fim de garantir que todos os licenciandos em curso compareçam para nesta oportunidade.

RECURSOS MATERIAIS

Para a referida Proposta de Intervenção será necessário o acesso aos seguintes equipamentos/recursos de tecnologia:

- retroprojetor de imagens (data show);
- aparelho de som (reprodutor);
- sistema de internet com *wi-fi* ligado a um *notebook*;
- material impresso para professores;
- kit de microfone auricular ou sem fio com caixa de som portátil;

CRONOGRAMA

Ações	SETEMBRO				OUTUBRO				NOVEMBRO			
Encaminhamento junto à SED de proposta de produção de Ciclo de Palestras	x	x										
Elaboração de artigo científico a partir dos resultados apreendidos sobre evento									x	x	x	x

RESULTADOS ESPERADOS

A partir do ciclo de 4 palestras para os professores de Arte da Secretaria Estadual de Educação e atuais professores de música egressos pela UFMS que atuem ou não nos sistemas de educação municipal e estadual da Educação Básica, esperamos ter conseguido proporcionar aos pares maior espaço para reflexão sobre a temática. Ao

final será elaborado um relatório sobre os resultados do evento contendo número de presentes e instituição a qual pertence. Pretendemos escrever um artigo científico sobre os resultados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEEFF, 1998.

FIGUEIREDO, Sérgio. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 19, n. 37, 2013.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

MATO GROSSO DO SUL. **Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino**. Campo Grande: SED/MS, 2012.

QUEIROZ, L. R.; MARINHO, V. M. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 13, 83-92 set, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). **Projeto Pedagógico do Curso de Música**. Campo Grande, 2014.

ANEXOS

Anexo A. Projeto Pedagógico do curso de Música – Educação Musical (licenciatura) 2014.

RESOLUÇÃO Nº 15, DE 16 DE ABRIL DE 2014.

O COLEGIADO DO CURSO DE MÚSICA, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no uso de suas atribuições legais, resolve:

Aprovar as alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura), a ser implantado a partir de 2014-1.

MARCUS VINÍCIUS MEDEIROS PEREIRA,

Presidente.

1 INTRODUÇÃO

1.1 HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS):

A Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) teve sua origem em 1962, com a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande, na cidade de Campo Grande, que seria o embrião do ensino superior público no sul, do então Estado de Mato Grosso.

Em 26.07.1966, pela Lei Estadual nº 2.620, esses cursos foram absorvidos com a criação do Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande (ICBCG), que reformulou a estrutura anterior, instituiu departamentos e criou o primeiro curso de Medicina.

Em 1970, foram criados e incorporados à UEMT, os Centros Pedagógicos de Aquidauana e Dourados. Com a divisão do Estado de Mato Grosso, a UEMT foi federalizada pela Lei Federal n. 6.674, de 05.07.1979 passando a denominar-se Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O então Centro Pedagógico de Rondonópolis, sediado em Rondonópolis/MT, passou a integrar a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O Campus de Dourados (CPDO) foi transformado na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), com a sua instalação realizada em 01.01.2006, de acordo com a Lei n. 11.153, de 29.07.2005.

Além da sede na Cidade Universitária de Campo Grande, em que funcionam as unidades setoriais: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS), Faculdade de Medicina (FAMED), Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia (FAMEZ), Faculdade de Odontologia (FAODO), Faculdade de Computação (FACOM), Faculdade de Direito (FADIR), Faculdade de Engenharias, Arquitetura e Urbanismo e Geografia (FAENG), Instituto de Física (INFI), Instituto de Química (INQI) e Instituto de Matemática (INMA); a UFMS mantém unidades setoriais nas cidades de Aquidauana, Bonito, Chapadão do Sul, Corumbá, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas, descentralizando o ensino para atender aos principais pólos de desenvolvimento do Estado.

A UFMS possui cursos de graduação e pós-graduação, presenciais e a distância. Os cursos de pós-graduação englobam as especializações (lato sensu) e os programas de mestrado e doutorado (stricto sensu).

Visando atingir os objetivos essenciais de aprimoramento do ensino e estímulo às atividades de pesquisa e de extensão, a UFMS vem participando ativamente da preservação dos recursos naturais do meio ambiente de Mato Grosso do Sul, especialmente da fauna e flora do Pantanal, região onde está inserida.

1.2 HISTÓRICO DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS (CCHS):

O Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS) foi criado em 1980, em Campo Grande, à época constituído por dois departamentos: Educação e Educação Física. No CCHS funciona o Conselho de Centro, órgão consultivo e deliberativo, em matérias administrativas, didático-científicas, acadêmicas e curriculares.

No CCHS são ofertados os cursos de graduação a seguir:

- Administração - Bacharelado (integral);
- Administração - Bacharelado (noturno);
- Artes Visuais - Bacharelado – Habilitação em Artes Plásticas (Integral);
- Artes Visuais - Licenciatura – Habilitação em Artes Plásticas (Integral);
- Ciências Econômicas – Bacharelado (Integral);
- Ciências Sociais – Bacharelado (Integral);
- Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo (Integral);
- Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais (Noturno)
- Direito (diurno);

- Direito (noturno);
- Educação Física – Licenciatura (Integral);
Letras – Licenciatura – Habilitação em Português/Espanhol (matutino e vespertino);
Letras – Licenciatura – Habilitação em Português/Inglês (matutino e vespertino);
Música – Educação Musical (Licenciatura);
- Pedagogia – Licenciatura- (Integral)
- Pedagogia - Licenciatura – Habilitação em Educação Infantil (vespertino)
- Pedagogia – Licenciatura – Habilitação em Primeiros Anos do Ensino Fundamental (Noturno)
- Psicologia – Bacharelado (Integral).

O desenvolvimento das atividades de cada curso de graduação é exercido, em nível deliberativo, pelo Colegiado de Curso de Graduação e, em nível executivo, pelo Coordenador de Curso de Graduação, que preside o Colegiado.

O CCHS oferece os seguintes programas de pós-graduação (stricto sensu): Doutorado em Educação; Mestrado em Agronegócios; Mestrado em Educação; Mestrado em Estudos de Linguagens, Mestrado em Comunicação e Mestrado em Psicologia. Cada curso de pós-graduação stricto sensu possui um Colegiado e uma Coordenação de Curso, responsáveis pelo desenvolvimento das atividades de ensino de pós-graduação.

Na Cidade Universitária, Câmpus de Campo Grande, está localizado o CCHS e a Unidade IV, onde encontram-se as seguintes dependências administrativas e de ensino/pesquisa/extensão: Direção de Centro; Secretaria Acadêmica; Secretaria Administrativa; Laboratório de Informática; Laboratórios do Curso de Jornalismo (Rádio/ TV, Sala de Redação, TV Universitária); Laboratório de Línguas; Oficina Pedagógica; Anfiteatro; e salas de aula para os cursos de graduação e pós-graduação. As salas de aula do Curso de Ciências Sociais estão localizadas na Unidade VI.

1.3 HISTÓRICO DO CURSO

O curso foi criado pela Resolução COUN nº 5, de 22.03.2002, com as modalidades de bacharelado e licenciatura, e iniciou as suas atividades acadêmicas em agosto de 2002, contando com um professor efetivo, um técnico músico e a colaboração de docentes substitutos. De acordo com a proposta original o Curso de Música/CCHS ofereceria as seguintes modalidades e habilitações, conforme a Resolução CAEN nº 98, de 30.06.2003:

- Curso de Música – Bacharelado – Canto;
- Curso de Música – Bacharelado – Piano;
- Curso de Música – Bacharelado – Violão;
- Curso de Música – Licenciatura – Educação Musical.

No entanto, a UFMS ofereceu o Curso de Música, desde a sua criação, apenas na modalidade Licenciatura – Educação Musical, com entrada através do Vestibular de Inverno. O Projeto Pedagógico inicial manteve-se até o ano de 2006, quando, principalmente em função da chegada de novos professores efetivos, um novo projeto pedagógico foi proposto, aprovado e implantando. Este Projeto Pedagógico de 2006 foi alterado em 2010 em função da reestruturação do sistema administrativo e pedagógico da universidade, que, entre inúmeras outras ações, passou a ter seu calendário acadêmico organizado semestralmente, em módulos de 17 semanas, e o oferecimento de disciplinas através do sistema de créditos. Em resumo, em 2010, o PPC de 2006 foi semestralizado para todos os acadêmicos vinculados ao curso, publicado na Resolução COEG nº 247-2011. Nos anos de 2008 e 2009, vários professores efetivos com dedicação exclusiva chegaram ao curso, trazendo outra visão sobre a formação do educador musical que se refletiu em uma adaptação do Projeto Pedagógico vigente. A turma de estudantes ingressante em agosto de 2010 foi a primeira a iniciar seu curso nesse novo projeto, publicado na Resolução COEG nº 30-2012. O curso se solidificou em termos de formação e de abrangência dos conteúdos previstos, possibilitando uma formação mais ampla que aquela oferecida anteriormente e um maior aprofundamento em algumas das disciplinas musicais e pedagógicas.

A partir de 2011, o curso passou a ter a sua entrada pelo vestibular de verão, acompanhando o calendário da maioria dos cursos da universidade. Portanto, até que a turma ingressante em 2010 se forme, em meados de 2014, o curso possui cinco turmas no primeiro semestre de cada ano e quatro no segundo. Esse fato implica em uma ampliação temporária da lista de oferta de disciplinas e, conseqüentemente, no aumento da carga horária dos docentes.

1.4 NECESSIDADE SOCIAL DO CURSO

Antes da implantação e funcionamento do Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura), aqueles que desejavam formação musical em nível superior, sejam os egressos do Ensino Médio sejam cidadãos que já tinham outra profissão, necessitavam

procurar outros locais, fora do Estado, para que pudessem tornar viáveis seus estudos em música. Por ser o único curso superior em música do Estado, o curso atende a acadêmicos oriundos de diversas cidades que vêm a Campo Grande para aprimorar sua formação musical. Sendo assim, o Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura) possui um papel regional de considerável importância no domínio musical. Existem, no Estado do Mato Grosso do Sul, duas frentes principais de atuação na área musical: a atividade de educador musical nos ambientes formais de ensino-aprendizagem e a atuação do educador musical nos espaços informais de ensino-aprendizagem de música. A primeira vertente, apesar de ser uma demanda antiga, fortalece-se a partir da implantação da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que torna o ensino da música obrigatório nas escolas regulares. A segunda, que se mostra como atividade de grande demanda em nossa cidade, apresenta-se como interesse complementar a primeira e passam a integrar os objetivos do curso com crescente proporção, especialmente nos anos mais recentes.

Campo Grande possui grande atividade musical: orquestras, bandas municipais, bandas militares, inúmeros coros religiosos, coros de empresas, coros universitários, além de inúmeras formações musicais eruditas e populares que anseiam por qualificação e por profissionais capazes de atuar como educadores nesses ambientes, além da atuação artística. Embora o curso seja de formação de professores, o embasamento prático-teórico permite ao egresso atuar com propriedade no ambiente artístico assim como no educacional.

A formação que o Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura) proporciona aos que pretendem atuar nessa área contribui para a democratização do acesso a uma área de saber hoje ainda restrita a poucos, concorrendo para a formação de indivíduos que, de posse desses conhecimentos estarão aptos a exercerem as suas atividades e contribuirão para a qualidade da produção musical local, bem como preservarem o patrimônio existente.

2 ADMINISTRAÇÃO ACADÊMICA DO CURSO

2.1 COORDENAÇÃO DO CURSO

De acordo com o Estatuto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, homologado pela Resolução nº 35, emitida pelo Conselho Universitário em 13/11/2011,

a Coordenação do Curso é exercida, em nível deliberativo, pelo Colegiado de Curso, e, em nível executivo, pelo Coordenador de Curso.

Atendendo ao disposto no Regimento Geral da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, homologado pela Resolução nº 78, de 22/09/2011, o Colegiado do Curso, definido como unidade didático-científica responsável pela supervisão das atividades do Curso e pela orientação aos acadêmicos, é formado, atualmente, por 05 professores da área e um representante discente. É de responsabilidade do Colegiado garantir que haja coerência entre as atividades didático-pedagógicas e as acadêmicas do Curso com os objetivos e o perfil do profissional definidos no Projeto Pedagógico do Curso; deliberar sobre normas, visando à compatibilização dos programas, das cargas horárias e dos planos de ensino das disciplinas componentes da estrutura curricular com o perfil do profissional objetivado pelo curso; deliberar sobre as solicitações de aproveitamento de estudos; deliberar sobre o plano de estudos elaborado pelo Coordenador de Curso; deliberar, em primeira instância, sobre o Projeto Pedagógico do Curso; manifestar sobre as propostas de reformulação, de desativação, de extinção ou de suspensão temporária de oferecimento de Curso ou de habilitação; e deliberar, em primeira instância, sobre projetos de ensino. O Colegiado de Curso reúne-se, ordinariamente, uma vez ao mês, conforme calendário anual, ou extraordinariamente, quando houver necessidade.

Ainda em atendimento ao Regimento e ao Estatuto, o Coordenador do Curso, eleito por 02 anos, é um dos membros docentes do Colegiado do Curso, com formação específica na área de graduação e pós-graduação *stricto sensu*, correspondente às finalidades e aos objetivos do Curso. Ao Coordenador de Curso de Graduação compete elaborar os estudos necessários à compatibilização dos programas, das cargas horárias e dos planos de ensino das disciplinas componentes da estrutura curricular, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso; encaminhar ao Centro ou Câmpus as demandas de oferecimento de disciplinas; acompanhar a execução do Projeto Pedagógico do Curso; orientar e acompanhar a vida acadêmica; acompanhar o desempenho dos acadêmicos do Curso, encaminhando relatório ao Colegiado; assessorar as Unidades da Administração Central e da Administração Setorial em assuntos de administração acadêmica; coordenar a matrícula dos alunos de seu Curso; assessorar o Centro de Ciências Humanas e Sociais que oferece disciplinas ao Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura), bem como os respectivos professores, na execução do Projeto

Pedagógico do Curso e demais normas emitidas pelo Colegiado de Curso; e zelar pelas informações mantidas no Sistema de Controle Acadêmico.

A administração acadêmica do Curso conta ainda com o Núcleo Docente Estruturante, formado por 05 docentes da área, cujas atribuições são: contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do Curso; zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo; indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do Curso; e zelar pelo cumprimento das DCN para o Curso.

2.2 ORGANIZAÇÃO ACADÊMICO-ADMINISTRATIVA

A organização acadêmico-administrativa pode ser vista por dois aspectos: a organização do controle acadêmico e a composição do pessoal técnico-administrativo.

Quanto à organização acadêmico-administrativa do ensino de graduação, no âmbito da UFMS, a Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PREG) é responsável pela orientação, coordenação e avaliação das atividades didático-pedagógicas, de controle escolar, de concurso para professor efetivo, de controle da contratação de docentes substitutos, de processo seletivo de discentes e de aquisição de acervo bibliográfico, servindo de suporte às unidades setoriais.

As Unidades Subordinadas a PREG são as seguintes: Gabinete do Pró-Reitor; Secretária da Pró-Reitoria; Divisão de Planejamento e Gestão de Informações Acadêmicas; Divisão de Legislação e Normas; Coordenadorias de Administração Acadêmica; Coordenadoria de Desenvolvimento e Avaliação de Ensino; Coordenadoria de Biblioteca Central; Coordenadoria de Educação Aberta e Distância e Coordenadoria de Apoio à Formação de Professores.

A Pró-Reitoria de Ensino de Graduação é a unidade responsável pela administração, orientação, coordenação, supervisão e avaliação das atividades de ensino de graduação.

A Divisão de Planejamento e Gestão de Informações Acadêmicas: é a unidade responsável pela execução do planejamento, controle e avaliação das políticas de graduação e gestão de informações acadêmicas;

A Divisão de Legislação e Normas: é a unidade responsável pela orientação e análise de questões referentes à Legislação e Normas do Ensino de Graduação;

A Coordenadoria de Biblioteca Central (CBC/PREG) é a unidade responsável pela coordenação e acompanhamento das atividades relativas ao material informacional. É composta pelas seguintes Unidades:

- Divisão de Acesso a Informação (DIAI/CBC/PREG): é a unidade responsável pela disseminação da informação, treinamentos e orientação aos usuários na busca da informação;
- Divisão de Circulação (DICI/CBC/PREG): é a unidade responsável pela circulação do material informacional destinado à consulta, empréstimo individual e entre bibliotecas;
- Divisão de Processamento Técnico (DIPT/CBC/PREG): é a unidade responsável pelo processamento técnico e intercâmbio de material informacional;
- Seção de Aquisição de Material Bibliográfico (SEAQ/DICI/CBC/PREG) : é a unidade responsável pela aquisição do material bibliográfico informacional do Sistema de Bibliotecas da UFMS.

A Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CED/PREG) é a unidade responsável pelas políticas de oferta de cursos e atividades mediadas por TICs (tecnologia de Informação e Comunicação) de cursos de graduação, pós-graduação e extensão na modalidade à distância, é composta pela Divisão de Apoio Tecnológico (DIAT/CED/PREG).

A Coordenadoria de Apoio a Formação de Professores (CFP/PREG) é a unidade responsável pelas políticas e estratégias para a formação e capacitação de professores.

A Coordenadoria de Desenvolvimento e Avaliação de Ensino (CDA/PREG) é a unidade responsável pela coordenação, acompanhamento e avaliação das atividades de ensino. É composta pelas seguintes Unidades:

- Divisão de Currículos e Programas (DICP/CDA/PREG): é a unidade responsável pela orientação referente aos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação;
- Divisão de Estágio (DIES/CDA/PREG): é a unidade responsável pelo acompanhamento das atividades relativas a estágio;
- Divisão de Apoio a Projetos e Programas Especiais (DIAP/CDA/PREG): é a unidade responsável por projetos e programas especiais de graduação;
- Divisão de Apoio à Regulação e Avaliação (DIRA/CDA/PREG): é a unidade responsável pelas atividades administrativas referentes à regulação e avaliação dos cursos de graduação.

A Coordenadoria de Administração Acadêmica (CAA/PREG) é a unidade responsável pela coordenação, orientação, e supervisão das atividades de controle

acadêmico, acompanhamento docente e processos seletivos acadêmicos. É composta pelas seguintes Unidades:

- Divisão de Acompanhamento Docente (DIDO/CAA/PREG): é a unidade responsável pela orientação e acompanhamento das atividades docentes;
- Divisão de Processos Seletivos Acadêmicos (DIPS/CAA/PREG): é a unidade responsável pela execução de processos seletivos relativos à Graduação.
- Divisão de Controle Escolar (DICE/CAA/PREG): é a unidade responsável pela orientação e acompanhamento das atividades de controle acadêmico

O controle acadêmico encontra-se atualmente informatizado e disponibilizado aos professores e às Coordenações de Curso de cada curso de graduação do. O acesso ao Sistema de Controle Acadêmico do Professor (SISCAD) funciona como um diário eletrônico com senha própria e acesso através de qualquer computador ligado à internet. Nele, os professores lançam o plano de ensino de cada disciplina, o calendário de aulas, ausências e presenças, o critério e fórmula de cálculo das diferentes avaliações e o lançamento de notas e conteúdos.

O sistema (SISCAD) permite a impressão de listas de chamada ou de assinatura na forma do diário convencional, o quadro de notas parcial ou final do período letivo e a ata final, que é enviada eletronicamente para a DICE/CAA/PREG com a devida emissão do comprovante. A mesma ata é impressa e, depois de assinada, é arquivada fisicamente para eventual posterior comprovação.

A Coordenação de Curso tem acesso a qualquer tempo aos dados das disciplinas, permitindo um amplo acompanhamento do desenvolvimento e rendimento dos acadêmicos do curso, por meio dos seguintes relatórios:

- Acadêmicos por situação atual;
- Acadêmicos que estiveram matriculados no período informado;
- Histórico Escolar do acadêmico em todo o curso ou no período letivo atual;
- Relação dos acadêmicos por disciplina;
- Relação dos endereços residenciais; título eleitoral e demais dados cadastrais dos acadêmicos;
- Relação dos acadêmicos com respectivo desempenho no curso comparando seu desempenho individual com a média geral do curso.

Foi disponibilizado ainda neste Sistema, um programa específico para verificação da carga horária cumprida pelos acadêmicos dos cursos avaliados pelo ENADE, com a finalidade de listar os acadêmicos habilitados, das séries iniciais e da última, conforme a Portaria MEC de cada ano que regulamenta a sua aplicação.

No âmbito das Unidades Setoriais os cursos de graduação da UFMS contam com o apoio das Secretarias Acadêmicas, que realizam o controle acadêmico, emissão de históricos escolares, documentos acadêmicos e outros assuntos pertinentes.

2.3 ATENÇÃO AOS DISCENTES

A UFMS, através da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis - PREAE, tem dentre suas finalidades proporcionar de forma geral a integração e o bem estar dos acadêmicos na vida universitária e na comunidade. Estão vinculadas a ela três coordenadorias:

- Coordenadoria de Assuntos Estudantis – CAE;
- Coordenadoria de Cultura e Desporto e
- Coordenadoria de Extensão;

A CAE – Coordenadoria de Assuntos Estudantis é o órgão responsável pelas ações de assistência estudantil, voltadas prioritariamente para alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Tem como objetivo ampliar as condições de permanência na universidade por meio do atendimento as necessidades básicas e específicas da vida acadêmica

Entre os serviços prestados por essa coordenadoria estão os de acessibilidade, auxílio alimentação e RU (restaurante universitário), bolsa permanência, bolsas projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior, brinquedoteca, programa institucional de nivelamento (pró-nível), atendimento e apoio ao acadêmico, nutrição, fisioterapia e odontologia, inclusão digital, Incentivo à participação em eventos, passe do estudante, recepção de calouros, suporte instrumental.

Existem, ainda, outras bolsas na UFMS que estimulam a sua participação em ações de ensino, pesquisa e extensão: bolsas de extensão, bolsas meritórias do programa institucional de nivelamento, bolsa de iniciação à docência, bolsas de monitoria de ensino de graduação, programa de educação tutorial, programa de melhoria das condições de estudos e permanência de acadêmicos de graduação e bolsas de iniciação científica.

No âmbito de cada Campus, de forma a implementar e acompanhar a política de atendimento ao acadêmico promovida pela UFMS/PREAE, tem-se a CEPAC - Comissão Permanente de Assistência ao Acadêmico, que é responsável pela controle do Programa Bolsa Permanência e Auxílio Alimentação, além de agendamento de

atendimento médico-odontológico e psicológico ao acadêmico. Anualmente, os acadêmicos se inscrevem, via eletrônica, para concorrerem a esses dois benefícios.

A Coordenadoria de Extensão é o órgão responsável pela coordenação, supervisão, orientação e avaliação das atividades de extensão universitária. Desta Coordenadoria fazem parte projetos de autoria dos alunos, professores e técnicos administrativos da UFMS. Estes projetos visam desenvolver atividades que possibilitem uma efetiva integração desta Instituição com os cidadãos da comunidade, numa troca de informação e tecnologias, permitindo à UFMS atuar na região como agente modificador do meio, através do crescimento da ciência, cultura e do desporto, além da prestação de serviços à comunidade.

A Coordenadoria de Cultura e Desporto é o órgão que promove ações de caráter cultural, político e esportivo como agentes de integração da cultura nacional, científica e popular entre a Universidade e a Sociedade, desenvolvendo na Comunidade Universitária uma consciência ética, social, profissional e de valorização humana.

A PREG também oferece bolsas de monitorias de ensino aos acadêmicos, que são selecionados mediante critérios de mérito acadêmico, para atuarem como monitores de ensino das disciplinas que tiveram o maior índice de reprovação, de forma a dar atendimento pedagógico aqueles que necessitarem, sempre com o acompanhamento do docente responsável pela disciplina.

O Curso dispõe de várias modalidades de bolsas disponíveis, dependendo dos critérios de atribuição de cada uma delas. Uma dessas modalidades é a Bolsa Permanência que, como o nome indica, visa estimular a permanência do aluno no Curso e cujos critérios de atribuição são socioeconômicos; além dela, outra forma de auxílio com os mesmo objetivos é a Bolsa Alimentação. Há também várias modalidades de bolsas de estudo cujo critério é o mérito, tais como bolsas PIBID (Iniciação à Docência), PIBIC (Iniciação Científica), Extensão e outras.

A PROPP, Pró-Reitoria ligada à pesquisa no âmbito da UFMS, oferece mediante edital anual, bolsas de iniciação científica aos acadêmicos que se inscrevem para essa atividade, mediante elaboração de um plano de trabalho vinculado a um projeto de pesquisa coordenado por um docente do curso.

O nivelamento de discentes ingressantes do Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura) é feito na área de conhecimento específico. É nesta área, que os acadêmicos apresentam maior dificuldade, pela ausência de ensino estruturado e sistematizado de música na educação formal e não-formal pré-universitária no Estado

do Mato Grosso do Sul. Nesse sentido, as disciplinas: Introdução à Música I e II são organizadas para proporcionar tal nivelamento, principalmente dentro do domínio da teoria, da percepção musical e da notação musicais.

O curso mantém uma base de dados sobre informações dos egressos, de forma a acompanhar a atuação destes e avaliar o impacto do curso na sociedade local e regional. Incentiva-se a participação de egressos nas atividades acadêmico-artísticas realizadas pelo curso, assim como em eventos regionais e nacionais realizados no país.

O Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura) mantém programas de cultura, extensão e pesquisa junto às pró-reitorias competentes, cujas atividades têm participação efetiva dos acadêmicos. Esses programas deverão sempre viabilizar a produção e divulgação dos trabalhos artísticos e científicos dos acadêmicos, bem como a participação destes em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais. É função do Colegiado de Curso, supervisionar quanto às existências desses programas e fomentar a participação dos discentes com o apoio efetivo dos docentes. O fomento à atividade artístico-musical no Estado e ao ensino de música nas escolas formais, é uma preocupação do curso, de acordo com os objetivos expressos no item 4.3, considerando a necessidade de articulação entre as necessidades do ensino da música e a atuação competente dos acadêmicos egressos.

A formação do licenciado em Música ocorre tanto no âmbito das disciplinas, ou seja, durante as aulas, quanto em outras situações como, por exemplo, na participação em eventos internos e externos, como seminários, palestras, concertos e outros eventos do gênero. Atividades estas que são computadas como carga horária para as Atividades Complementares, componente curricular deste Projeto Pedagógico. Estas atividades seguem um regulamento proposto pelo Colegiado de Curso e aprovado pelo Conselho de Centro/CCHS.

Quanto aos acadêmicos portadores de necessidades especiais, a estrutura física da Unidade VIII - prédio que abriga o Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura) – necessita de algumas adaptações, entretanto, possui salas de aula e um anfiteatro no andar térreo, facilitando o acesso do público em geral, além de elevador que leva ao piso superior e entradas adaptadas a cadeirantes. Porém, tanto por meio de sua direção quanto por meio dos vários Cursos, o CCHS envida esforços para possibilitar a ampla inserção de alunos com essas características.

3 IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

Neste item são abordados os aspectos relativos à identificação do Curso Música – Educação Musical (Licenciatura).

3.1 CURSO: Música.

3.2 MODALIDADE DO CURSO (TIPO DE CURSO): Licenciatura.

3.3 HABILITAÇÃO: Educação Musical.

3.4 TÍTULO ACADÊMICO CONFERIDO: Licenciado em Música.

3.5 MODALIDADE DE ENSINO: presencial.

3.6 REGIME DE MATRÍCULA: sistema semestral de matrícula por disciplina

3.7 TEMPO DE DURAÇÃO: a) mínimo CNE: não definido; b) máximo CNE: não definido; c) mínimo UFMS: 8 semestres; d) máximo UFMS: 12 semestres.

3.8 CARGA HORÁRIA MÍNIMA: a) CNE: 2.800 horas; b) UFMS: 2844 horas.

3.9 NÚMERO DE VAGAS: 30 vagas.

3.10 NÚMERO DE TURMAS: 1 turma

3.11 TURNO DE FUNCIONAMENTO: Noite e sábado pela manhã e tarde (NSMT);

3.12 LOCAL DE FUNCIONAMENTO: Provisoriamente na Unidade VIII, na Cidade Universitária de Campo Grande/MS, junto com o Curso de Artes Visuais e Educação Física. A partir de meados de 2014 o curso deverá funcionar em unidade própria em fase de construção, designada a partir da Ordem de Serviço assinada pela magnífica reitora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no dia 25 de novembro de 2011.

3.13 FORMA DE INGRESSO: O ingresso ocorre mediante edital de processo seletivo emitido pela PREG baseado no desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e em prova de habilidades específicas com caráter eliminatório e classificatório; movimentação interna, transferências de outras IES e portadores de diploma de curso de graduação em nível superior, na existência de vaga; e transferência compulsória.

4 CONCEPÇÃO DO CURSO

Neste item são abordados os aspectos relativos à fundamentação teórico-metodológica, a fundamentação legal, os objetivos, o perfil desejado do egresso e as habilidades e competências dos acadêmicos do Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura).

4.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO/METODOLÓGICA

Conforme as diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Música os cursos desta área devem privilegiar, na sua estrutura curricular, especificidades regionais e o mercado de trabalho em sua diversidade. Isso é possível através da oferta - pelas instituições de ensino superior - de cursos menos generalistas no que diz respeito à área de Artes.

Neste sentido, o Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura) oferece disciplinas ligadas à cultura regional, inclui em suas disciplinas aquelas relacionadas a uma formação humanística mais ampla e crítica, e enfoca em suas atividades de práticas de ensino questões relativas à realidade educacional de Mato Grosso do Sul, conforme apontadas na seção 1.4.

Além disso, supre uma carência mais geral no desenvolvimento das competências musicais formando educadores musicais preparados para a prática docente - seja no ensino fundamental, médio e de instituições de ensino específico de música, ou em outros espaços onde a mesma acontece - que possuam mínima formação técnica e estética como regentes corais, instrumentistas ou cantores.

A partir desta proposta de construção de um curso prático, articulado à política, à realidade regional e social, que preveja e garanta certa flexibilidade ao acadêmico no direcionamento de sua formação e posterior atuação profissional, tornando-se egressos atuantes e modificadores desta realidade, devem-se adotar metodologias de ensino calcadas na vivência e reflexão do fazer e ensinar música.

A matriz curricular do curso está organizada em: Conteúdos de Cultura Geral e Profissional; Conteúdos Específicos: Disciplinas Teóricas Musicais; Disciplinas Práticas Musicais; Conteúdos de Dimensão Prática; Disciplinas de Formação Pedagógica; Disciplinas Complementares Optativas; Atividades Complementares.

Nesta perspectiva, quanto aos conteúdos específicos, as aulas teóricas - sumariamente importantes para a prática consciente – devem acontecer sempre referendando a prática e buscando reflexões que aprofundem e agreguem valor aos conteúdos, assim como as aulas das práticas musicais devem proporcionar ao estudante

a vivência dos conteúdos apreendidos. Além disso, a área musical, seja de cunho teórico ou prático, deve ser articulada com as práticas educativas e de estágio obrigatório, para que ocorra uma integração natural entre os domínios da formação musical e da formação pedagógica, isto é, para se garantir que o educador musical transite com liberdade e competência em toda a possibilidade de relação entre o fazer artístico e a prática pedagógica.

No que se refere à formação prático-musical, o projeto pedagógico oferece quatro semestres de Instrumento Musicalizador, à escolha do aluno, inicialmente com o objetivo de propiciar a utilização do instrumento musical como ferramenta pedagógica no ambiente escolar.

Visando garantir a uma formação ampla e de perfil interdisciplinar, uma maior flexibilidade na integração do currículo é fundamental e considera-se que uma maneira adequada de garantir-se que isso se torne efetivo é o oferecimento, em primeiro lugar, de disciplinas de cultural geral e profissional, que visam oferecer ao acadêmico conhecimentos em áreas das ciências humanas que dialogam diretamente com a música, e sem segundo lugar, disciplinas complementares optativas que permitam um aprofundamento em certas áreas da formação musical, da formação pedagógico-musical e da formação humanística, de acordo com os interesses do acadêmico. As atividades complementares contribuem significativamente para a consolidação deste ideal de formação ampla e construída através do diálogo interdisciplinar.

As disciplinas de Prática de Ensino procuram articular o conteúdo específico musical com o conteúdo pedagógico, trabalhando os fundamentos teóricos e práticos da área da Educação Musical. Desta forma, os alunos são levados a resolverem situações problema, a elaborarem planos de ensino, a executarem estes planos com os demais colegas, além de participarem de seminários teóricos. É nas Práticas de Ensino que os conteúdos específicos tornam-se objeto de ensino dos futuros professores e estratégias didáticas deste conteúdo devem ser estudadas e elaboradas. As práticas de ensino articulam-se, em especial, com os estágios obrigatórios, preparando os alunos para a atuação efetiva no espaço escolar e servindo de laboratório para a criação de materiais didáticos e estratégias de ensino, além de se constituírem em um espaço de discussão das suas observações e atuações nos locais onde o ensino de música acontece.

Este novo PPC abre oportunidade ao estudante de licenciatura em educação musical de se aprofundar na prática instrumental, através do oferecimento de disciplinas

complementares optativas de práticas interpretativas. São elas: Canto I a VIII; Piano I a VIII; Violão I a VIII; Flauta Doce I a VIII.

O oferecimento destas disciplinas de práticas interpretativas será solicitado pela coordenação de curso quando detectada demanda para a criação de uma ou mais turmas. Acadêmicos e docentes interessados no oferecimento de tais disciplinas devem procurar a coordenação para manifestar tal interesse através de solicitação escrita com uma antecedência de pelo menos 30 dias do início do processo de matrícula.

Deve-se incluir aqui que as novas ferramentas de ensino à distância que oferecem um novo meio para o ensino de música, especialmente nas disciplinas de caráter teórico-conceitual ou de cunho histórico, cujos conteúdos podem ser ricamente trabalhados a partir do suporte eletrônico, em termos tanto de conteúdo quanto de apreciação de obras musicais. Neste sentido, até 20% da carga horária do curso pode ser oferecida na modalidade semi-presencial, por professores que tenham certificação reconhecida pela PREG.

Os conteúdos de gestão ambiental, de acordo com a Lei no 9795/99, estão incluídos de forma objetiva na ementa da disciplina Prática de Ensino em Música III, abordados em suas relações com o ensino da música através dos vieses da ecologia acústica e das paisagens sonoras, especificamente. Não obstante, outras disciplinas abordam conteúdos de gestão ambiental, de preservação do meio ambiente, de relações entre o meio ambiente e a prática cultural nos demais eixos temáticos deste projeto pedagógico. No eixo das disciplinas de conteúdos específicos, os conteúdos de gestão ambiental, especialmente em suas correlações com a práticas musicais e seus desenvolvimentos tecnológicos, é discutida nas disciplinas de História da Música e de Música Brasileira; no eixo das disciplinas de cultural geral e profissional essa temática inclui-se nas disciplinas de Introdução à Filosofia da Música, Introdução à Sociologia da Música, Introdução à Etnomusicologia e Música e Tecnologia.

4.2 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

Como toda proposta em educação, a fundamentação legal deste projeto não parte do zero, mas é fruto de um processo, envolvendo reflexão e confronto entre diferentes concepções sobre a formação docente e suas práticas, para o qual contribuíram o pensamento acadêmico, a avaliação das políticas públicas em educação, os movimentos sociais, as experiências inovadoras em andamento em algumas Instituições de Ensino Superior (IES).

O marco político-institucional dessa fundamentação legal para uma nova concepção do Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura) foi a LDB (Lei nº 9.394/1996). Incorporando lições, experiências e princípios aprendidos desde o início dos anos de 1980 por reformas localizadas em estados e municípios, a nova lei geral da educação brasileira sinalizou o futuro e traçou diretriz inovadora para a organização e para o ensino.

Entre as mudanças importantes promovidas pela nova LDB, vale destacar a integração da educação infantil e do ensino médio como etapas da educação, a ser universalizada; foco nas competências a serem constituídas, introduzindo um paradigma curricular novo, no qual os conteúdos constituem fundamentos para que os acadêmicos possam desenvolver capacidades e construir competências; além da importância do papel do professor no processo de aprendizagem do acadêmico.

Nesse contexto, reforça-se a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva, social e política. Reforça-se, também, a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural.

Para complementar esta fundamentação legal, destaca-se que este projeto pedagógico deverá atender ao disposto:

- Na Resolução CNE/CP nº 1/2002; Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.
- Na Resolução CNE/CP nº 2/2002; Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
- Decreto nº. 5.626, de 24 de abril de 2002, que regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e o Art. 18 da lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Lei nº 10861/2004 Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.
- Parecer CNE/CP nº 27 de 02/10/2001; Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.
- No Parecer CNE/CES nº 195, aprovado pelo Plenário do CNE, em 05.08.2003, e homologado pelo Ministério da Educação, em 11.02.2004, que apresenta e institui os parâmetros para a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design.

- Na Resolução CNE/CES nº 2/2004 Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências.
- Na Resolução CNE/CP Nº 1/2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- Na Lei 9.795/1999, que dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política de Educação Ambiental e dá outras providências.
- Na Resolução CAEN/UFMS nº 93, de 30.06.2003, que aprova o documento contendo as Orientações para a Elaboração de Projeto Pedagógico de Curso de Graduação da UFMS, e dá outras providências.
- Na Portaria 4.054/2004 que traz as determinações sobre a modalidade de Ensino à Distância (EAD) nos cursos superiores.
- Na Resolução PREG/UFMS 214/2009 que aprova o Regulamento do Sistema Semestral de Matrícula por Disciplina dos Cursos de Graduação, presenciais, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- Na Resolução 166/2009 que aprovar a reformulação das Regras de Transição entre o Regime de Matrículas por Série e o Regime de Matrículas por Disciplinas para os Cursos de Graduação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- Na Resolução nº 107 COEG, de 16 de junho de 2010, que aprova o regulamento de estágio obrigatório para os acadêmicos dos cursos de graduação da UFMS.
- Na Resolução nº 167 COEG, de 24 de novembro de 2010, que institui os Núcleos Docentes Estruturantes na UFMS.
- Na Resolução 43/2010 que altera e complementa a Resolução 166/2009.
- Na Resolução COUN nº 78/2011 que aprova o Regimento Geral da UFMS.
- Na Resolução COUN nº 35/2011 que aprova o Estatuto da UFMS.

4.3 OBJETIVOS

4.3.1 Objetivo Geral

O Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura) tem como objetivo geral:

- Formar Licenciados em Música, habilitados em Educação Musical, profissionais responsáveis pelo ensino da música em diversos níveis de formação, da educação básica ao ensino especializado, que integrem de maneira efetiva os conhecimentos e práticas musicais ao seu ensino.

4.3.2 Objetivos Específicos

- Integrar de forma crítica os diversos segmentos da sociedade;
- Fomentar a prática musical consciente, dentro e fora da Universidade;
- Difundir variados repertórios e estilos musicais;

- Difundir o conhecimento científico e artístico;
- Estimular a difusão e documentação da cultura regional;
- Estimular a valorização, a manutenção e a difusão do repertório de concerto;
- oferecer referenciais teóricos básicos que instrumentalizem a atuação criativa em situações diversas de prática artística;
- Oportunizar o ensino, pesquisa e extensão universitária na área de música articulados com as demandas culturais e sociais;
- Propiciar uma postura ativa na busca e construção de espaços de atuação musical e educativo-musical a partir da definição de caminhos específicos e ressignificações constantes das práticas envolvidas;
- Desenvolver posturas críticas que ofereçam aos acadêmicos chances de trabalhar, interagindo como sujeitos conscientes do seu papel na construção da história artística, social e política;
- Fomentar a atuação e a manutenção de grupos musicais, vocais ou instrumentais, integrando discentes, Licenciados em Música egressos do curso e participantes da comunidade externa.

4.4 PERFIL DESEJADO DO EGRESSO

O perfil esperado do egresso do Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura) é o do educador que demonstre pensamento reflexivo, sensibilidade artística, prática musical consciente, liberdade de experimentação artística e sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da Educação Musical.

Além disso, pretende-se formar um profissional que atenda de imediato as principais carências existentes na sociedade do Estado do Mato Grosso do Sul. Nesse sentido, o egresso deverá possuir as seguintes características:

- Domínio dos conteúdos e das metodologias a serem ministradas nos diferentes espaços de educação musical;
- Conhecimento na área musical: ler e executar partituras, cantar ou tocar instrumento, com razoável habilidade técnica, seja com fins artísticos ou como instrumento musicalizador;
- Capacidade de reger grupos musicais vocais e instrumentais;
- Conhecimento na área pedagógica: conhecer e pautar sua prática em princípios didáticos, fundamentados nos referenciais teórico-metodológicos da educação musical;

- Autonomia e criatividade para as diversas situações pedagógicas, utilizando-se de seus conhecimentos musicais e pedagógicos para atuar de forma transformadora;
- Postura crítica e instigadora, buscando através da prática de pesquisa, respostas às questões de sua realidade.
- Atuar de forma consciente de seu papel de músico e de educador na sociedade atual, capaz de conjugar as duas atividades com profundidade e objetividade.

4.5 HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

O Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura) pretende atender de imediato, às principais carências estéticas e educacionais existentes na sociedade regional, preparando profissionais que revelem, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

- Interagir com as manifestações culturais da região, sem perder a visão da totalidade, contribuindo para a organização, incremento e desenvolvimento da música, posicionando-se como alguém comprometido com a produção e difusão de conhecimento, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas;
- Conhecer, interagir e produzir conhecimento musical através de uma prática pedagógica na visão de aprendizagem como assimilação crítica do conhecimento;
- Ministras aulas nas escolas da rede pública e particular, no âmbito do ensino fundamental e médio; instituições ou quaisquer campos onde houver possibilidades de projetos sociais e pedagógicos na área da educação musical bem como a formação de grupos musicais vocais e instrumentais;
- Compreender e dominar os elementos da linguagem musical utilizado-os para criar e improvisar música;
- Expressar-se musicalmente através do instrumento musical de sua escolha, dominando para isto as habilidades técnicas;
- Empregar pedagogicamente os instrumentos musicais, principalmente, mas não exclusivamente, a flauta-doce e o violão, instrumentos que se justificam pelo seu grande alcance e acessibilidade;
- Levar seus acadêmicos a reflexões conscientes e livres de preconceitos, da realidade musical do país, da região e do local, formando assim ouvintes com melhor senso crítico.

5 CURRÍCULO

5.1 ESTRUTURA CURRICULAR: (MATRIZ CURRICULAR)

ANO DE IMPLANTAÇÃO: A partir de 2014/1.

COMPONENTES CURRICULARES/DISCIPLINAS	CH
1 CONTEÚDOS DE CULTURA GERAL E PROFISSIONAL	
Introdução à Filosofia da Música	34
Introdução à Sociologia da Música	34
Introdução à Etnomusicologia	34
Música e Tecnologia	34
Metodologia da Pesquisa em Música	34
2 CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	
2.1 DISCIPLINAS TEÓRICO-MUSICAIS	
História da Música I	34
História da Música II	34
História da Música III	34
História da Música IV	34
Música Brasileira I	34
Música Brasileira II	34
Introdução à Música I	34
Introdução à Música II	34
Técnica e Expressão Vocal	34
Contraponto	34
Harmonia I	34
Harmonia II	34
Harmonia III	34
Teoria e Percepção Musical I	34
Teoria e Percepção Musical II	34
Teoria e Percepção Musical III	34
Teoria e Percepção Musical IV	34
Análise Musical I	34
Análise Musical II	34
Análise Musical III	34
Arranjo e Criação Musical I	34
Arranjo e Criação Musical II	34
2.2 DISCIPLINAS DE PRÁTICAS MUSICAIS	
Canto Coral I	34
Canto Coral II	34
Canto Coral III	34
Canto Coral IV	34
Instrumento Musicalizador I	34
Instrumento Musicalizador II	34
Instrumento Musicalizador III	34
Instrumento Musicalizador IV	34
Oficina de Produção e Montagem Musical	34
Regência Coral I	34
Regência Coral II	34
3 CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	
Psicologia e Educação	51
Políticas Educacionais	51
Fundamentos de Didática	51
Educação Especial	51

Estudo de LIBRAS	51
Educação das Relações Étnico-raciais	34
4 CONTEÚDOS DE DIMENSÃO PRÁTICA	
Atividades Complementares	200
Estágio Obrigatório I	100
Estágio Obrigatório II	100
Estágio Obrigatório III	100
Estágio Obrigatório IV	100
Trabalho de Conclusão de Curso I	34
Trabalho de Conclusão de Curso II	34
Prática de Ensino em Música I	68
Prática de Ensino em Música II	68
Prática de Ensino em Música III	68
Prática de Ensino em Música IV	68
Prática de Ensino em Música V	68
Prática de Ensino em Música VI	68
5 DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OPTATIVAS	
Para o acadêmico integralizar o Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura) deverá cursar, no mínimo, 119 ERRO: 187 horas-aula de disciplinas complementares optativas do rol elencado e/ou de outros cursos, desde que autorizadas pelo Colegiado de Curso do Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura), a seguir definidas:	
Canto I	34
Canto II	34
Canto III	34
Canto IV	34
Canto V	34
Canto VI	34
Canto VII	34
Canto VIII	34
Flauta Doce I	34
Flauta Doce II	34
Flauta Doce III	34
Flauta Doce IV	34
Flauta Doce V	34
Flauta Doce VI	34
Flauta Doce VII	34
Flauta Doce VIII	34
Fundamentos da Cultura e Cultura Brasileira I	51
Fundamentos da Cultura e Cultura Brasileira II	51
História do Ensino de Arte	51
Laboratório de Teclado Coletivo I	34
Laboratório de Teclado Coletivo II	34
Música de Câmara e Prática em Conjunto I	34
Música de Câmara e Prática em Conjunto II	34
Piano I	34
Piano II	34
Piano III	34
Piano IV	34
Piano V	34
Piano VI	34

Piano VII	34
Piano VIII	34
Regência Complementar I	34
Regência Complementar II	34
Tópicos em Análise Musical	34
Tópicos em Arranjo e Orquestração	34
Tópicos em Canção de Câmara Brasileira	34
Tópicos em Cognição Musical	34
Tópicos em Contraponto	34
Tópicos em Educação Musical	34
Tópicos em Etnomusicologia	34
Tópicos em Filosofia da Música	34
Tópicos em Harmonia	34
Tópicos em História e Música	34
Tópicos em História e Música no Brasil	34
Tópicos em Interpretação Musical	34
Tópicos em Música Brasileira	34
Tópicos em Música Coral	34
Tópicos em Música e Tecnologia	34
Tópicos em Música Latino-americana	34
Tópicos em Percepção Musical	34
Tópicos em Regência Coral	34
Tópicos em Sociologia da Música	34
Violão I	34
Violão II	34
Violão III	34
Violão IV	34
Violão V	34
Violão VI	34
Violão VII	34
Violão VIII	34

LEGENDA: (CH) Carga horária em hora-aula de 60 minutos

5.2 SEMESTRALIZAÇÃO

ANO DE IMPLANTAÇÃO: A partir de 2014/1.

SEMESTRE	COMPONENTES CURRICULARES/DISCIPLINAS	CH Teórica
1º	Psicologia e Educação	51
	Prática de Ensino em Música I	68
	Instrumento Musicalizador I	34
	Canto Coral I	34
	Introdução à Filosofia da Música	34
	Técnica e Expressão Vocal	34
	História da Música I	34
	Introdução à Música I	34
	SUBTOTAL	323
2º	Fundamentos de Didática	51
	Prática de Ensino em Música II	68

	Introdução à Sociologia da Música	34
	Canto Coral II	34
	Oficina de Produção e Montagem Musical	34
	Introdução à Música II	34
	Instrumento Musicalizador II	34
	História da Música II	34
	SUBTOTAL	323
3°	Políticas Educacionais	51
	Prática de Ensino em Música III	68
	Introdução à Etnomusicologia	34
	Canto Coral III	34
	Instrumento Musicalizador III	34
	História da Música III	34
	Contraponto	34
	Harmonia I	34
	Teoria e Percepção Musical I	34
	SUBTOTAL	357
4°	Prática de Ensino em Música IV	68
	Música e Tecnologia	34
	Canto Coral IV	34
	Instrumento Musicalizador IV	34
	Música Brasileira I	34
	Harmonia II	34
	Teoria e Percepção Musical II	34
	História da Música IV	34
	SUBTOTAL	306
5°	Prática de Ensino em Música V	68
	Estágio Obrigatório I	100
	Música Brasileira II	34
	Harmonia III	34
	Teoria e Percepção Musical III	34
	Análise Musical I	34
	SUBTOTAL	304
6°	Prática de Ensino em Música VI	68
	Estágio Obrigatório II	100
	Metodologia da Pesquisa em Música	34
	Teoria e Percepção Musical IV	34
	Análise Musical II	34
	SUBTOTAL	270
7°	Regência Coral I	34
	Estágio Obrigatório III	100
	Trabalho de Conclusão de Curso I	34
	Análise Musical III	34
	Arranjo e Criação Musical I	34
	Estudo de LIBRAS	51
	SUBTOTAL	287
8°	Regência Coral II	34
	Estágio Obrigatório IV	100
	Educação Especial	51
	Educação das Relações Étnico-raciais	34
	Arranjo e Criação Musical II	34

	Trabalho de Conclusão de Curso II	34
	SUBTOTAL	287
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	200
	DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OPTATIVAS	187
	TOTAL CH	2844

LEGENDA: (CH) Carga horária em hora-aula de 60 minutos.

TABELA DE PRÉ-REQUISITOS (CF. RESOLUÇÃO 68 DE 05/12/2014)

	DISCIPLINAS	PRÉ-REQUISITOS
2º SEMESTRE	Introdução à Música II	Introdução à Música I
3º SEMESTRE	Instrumento Musicalizador II	Instrumento Musicalizador I
	Teoria e Percepção Musical I	Introdução à Música II
4º SEMESTRE	Instrumento Musicalizador III	Instrumento Musicalizador II
	Harmonia II	Harmonia I
	Teoria e Percepção Musical II	Teoria e Percepção Musical I
	Instrumento Musicalizador IV	Instrumento Musicalizador III
5º SEMESTRE	Harmonia III	Harmonia I
	Teoria e Percepção Musical III	Teoria e Percepção Musical II
6º SEMESTRE	Estágio Obrigatório II	Estágio Obrigatório I
	Teoria e Percepção Musical IV	Teoria e Percepção Musical III
	Análise Musical II	Análise Musical I
7º SEMESTRE	Estágio Obrigatório III	Estágio Obrigatório II
8º SEMESTRE	Estágio Obrigatório IV	Estágio Obrigatório III
	Regência Coral II	Regência Coral I
OPTATIVAS	Regência Complementar II	Regência Complementar I
	Música de Câmara e Prática em Conjunto II	Música de Câmara e Prática em Conjunto I
	Canto II	Canto I
	Canto III	Canto II
	Canto IV	Canto III
	Canto V	Canto IV
	Canto VI	Canto V
	Canto VII	Canto VI
	Canto VIII	Canto VII
	Piano II	Piano I
	Piano III	Piano II
	Piano IV	Piano III
	Piano V	Piano IV
	Piano VI	Piano V
	Piano VII	Piano VI
	Piano VIII	Piano VII
	Violão II	Violão I
	Violão III	Violão II
	Violão IV	Violão III
	Violão V	Violão IV
Violão VI	Violão V	
Violão VII	Violão VI	
Violão VIII	Violão VII	

	Flauta Doce II	Flauta Doce I
	Flauta Doce III	Flauta Doce II
	Flauta Doce IV	Flauta Doce III
	Flauta Doce V	Flauta Doce IV
	Flauta Doce VI	Flauta Doce V
	Flauta Doce VII	Flauta Doce VI
	Flauta Doce VIII	Flauta Doce VII
	Laboratório de Teclado Coletivo II	Laboratório de Teclado Coletivo I

5.3 TABELA DE EQUIVALÊNCIAS

A Tabela de Equivalências do Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura) é a seguinte:

Em vigor até 2013-2	CH	Em vigor a partir de 2014-1	CH
Análise Musical I	34	Análise Musical I	34
Análise Musical II	34	Análise Musical II	34
Análise Musical III	34	Análise Musical III	34
Análise Musical IV	34	Sem equivalência	
Arranjo	34	Arranjo e Criação Musical I	34
Sem equivalência		Arranjo e Criação Musical II	34
Atividades Complementares	238	Atividades Complementares	200
Canto Coral I	34	Canto Coral I	34
Canto Coral II	34	Canto Coral II	34
Canto Coral III	34	Canto Coral III	34
Canto Coral IV	34	Canto Coral IV	34
Contraponto	34	Contraponto	34
Cultura Popular	34	Sem equivalência	
Educação e Arte	34	Sem equivalência	
Sem equivalência		Educação das Relações Étnico-raciais	34
Educação Especial	68	Educação Especial	51
Estágio Obrigatório I	119	Estágio Obrigatório I	100
Estágio Obrigatório II	119	Estágio Obrigatório II	100
Estágio Obrigatório III	119	Estágio Obrigatório III	100
Estágio Obrigatório IV	136	Estágio Obrigatório IV	100
Estudo de LIBRAS	68	Estudo de LIBRAS	51
Fundamentos de Didática	68	Fundamentos de Didática	51
Harmonia I	34	Harmonia I	34
Harmonia II	34	Harmonia II	34
Harmonia III	34	Harmonia III	34
Harmonia IV	34	Sem equivalência	
História da Música I	34	História da Música I	34
História da Música II	34	História da Música II	34
História da Música III	34	História da Música III	34
História da Música IV	34	História da Música IV	34
História da Música V	34	Sem equivalência	

História da Música VI	34	Sem equivalência	
Instrumento Melódico I	34	Sem equivalência	
Instrumento Melódico II	34	Sem equivalência	
Instrumento Melódico III	34	Sem equivalência	
Instrumento Melódico IV	34	Sem equivalência	
Instrumento Harmônico I	34	Instrumento Musicalizador I	34
Instrumento Harmônico II	34	Instrumento Musicalizador II	34
Instrumento Harmônico III	34	Instrumento Musicalizador III	34
Instrumento Harmônico IV	34	Instrumento Musicalizador IV	34
Introdução à Etnomusicologia	34	Introdução à Etnomusicologia	34
Introdução à Filosofia da Música	34	Introdução à Filosofia da Música	34
Introdução à Música I	34	Introdução à Música I	34
Introdução à Música II	34	Introdução à Música II	34
Introdução à Sociologia da Música	34	Introdução à Sociologia da Música	34
Metodologia da Pesquisa em Música	34	Metodologia da Pesquisa em Música	34
Música Brasileira I	34	Música Brasileira I	34
Música Brasileira II	34	Música Brasileira II	34
Música e Tecnologia	34	Música e Tecnologia	34
Técnica e Expressão Vocal II	34	Oficina de Produção e Montagem Musical	34
Políticas Educacionais e a Organização da Educação Básica	68	Políticas Educacionais	51
Prática de Ensino em Música I	68	Prática de Ensino em Música I	68
Prática de Ensino em Música II	68	Prática de Ensino em Música II	68
Prática de Ensino em Música III	68	Prática de Ensino em Música III	68
Prática de Ensino em Música IV	68	Prática de Ensino em Música IV	68
Prática de Ensino em Música V	68	Prática de Ensino em Música V	68
Prática de Ensino em Música VI	68	Prática de Ensino em Música VI	68
Prática de Ensino em Música VII	34	Sem equivalência	
Prática de Ensino em Música VIII	51	Sem equivalência	
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	68	Psicologia e Educação	51
Regência Coral I	34	Regência Coral I	34
Regência Coral II	34	Regência Coral II	34
Regência coral III	34	Sem equivalência	
Regência Coral IV	34	Sem equivalência	
Técnica e Expressão Vocal I	34	Técnica e Expressão Vocal	34
Teoria e Percepção Musical I	34	Teoria e Percepção Musical I	34
Teoria e Percepção Musical II	34	Teoria e Percepção Musical II	34
Teoria e Percepção Musical III	34	Teoria e Percepção Musical III	34
Teoria e Percepção Musical IV	34	Teoria e Percepção Musical IV	34
Teoria e Percepção Musical V	34	Sem equivalência	
Teoria e Percepção Musical VI	34	Sem equivalência	
Trabalho de Conclusão de Curso	34	Trabalho de Conclusão de Curso I	34
Sem equivalência		Trabalho de Conclusão de Curso II	34

LEGENDA: (CH) Carga horária.

5.4 LOTAÇÃO

COMPONENTES CURRICULARES/DISCIPLINAS	LOTAÇÃO
Análise Musical I	CCHS
Análise Musical II	CCHS
Análise Musical III	CCHS
Arranjo e Criação Musical I	CCHS
Arranjo e Criação Musical II	CCHS
Atividades Complementares	CCHS
Canto Coral I	CCHS
Canto Coral II	CCHS
Canto Coral III	CCHS
Canto Coral IV	CCHS
Canto I	CCHS
Canto II	CCHS
Canto III	CCHS
Canto IV	CCHS
Canto V	CCHS
Canto VI	CCHS
Canto VII	CCHS
Canto VIII	CCHS
Contraponto	CCHS
Educação das Relações Étnico-raciais	CCHS
Educação Especial	CCHS
Estágio Obrigatório I	CCHS
Estágio Obrigatório II	CCHS
Estágio Obrigatório III	CCHS
Estágio Obrigatório IV	CCHS
Estudo de LIBRAS	CCHS
Flauta Doce I	CCHS
Flauta Doce II	CCHS
Flauta Doce III	CCHS
Flauta Doce IV	CCHS
Flauta Doce V	CCHS
Flauta Doce VI	CCHS
Flauta Doce VII	CCHS
Flauta Doce VIII	CCHS
Fundamentos da Cultura e Cultura Brasileira I	CCHS
Fundamentos da Cultura e Cultura Brasileira II	CCHS
Fundamentos de Didática	CCHS
Harmonia I	CCHS
Harmonia II	CCHS
Harmonia III	CCHS
História da Música I	CCHS
História da Música II	CCHS
História da Música III	CCHS
História da Música IV	CCHS

História do Ensino de Arte	CCHS
Instrumento Musicalizador I	CCHS
Instrumento Musicalizador II	CCHS
Instrumento Musicalizador III	CCHS
Instrumento Musicalizador IV	CCHS
Introdução à Etnomusicologia	CCHS
Introdução à Filosofia da Música	CCHS
Introdução à Música I	CCHS
Introdução à Música II	CCHS
Introdução à Sociologia da Música	CCHS
Laboratório de Teclado Coletivo I	CCHS
Laboratório de Teclado Coletivo II	CCHS
Metodologia da Pesquisa em Música	CCHS
Música Brasileira I	CCHS
Música Brasileira II	CCHS
Música e Tecnologia	CCHS
Oficina de Produção e Montagem Musical	CCHS
Piano I	CCHS
Piano II	CCHS
Piano III	CCHS
Piano IV	CCHS
Piano V	CCHS
Piano VI	CCHS
Piano VII	CCHS
Piano VIII	CCHS
Políticas Educacionais e a Organização da Educação Básica	CCHS
Prática de Ensino em Música I	CCHS
Prática de Ensino em Música II	CCHS
Prática de Ensino em Música III	CCHS
Prática de Ensino em Música IV	CCHS
Prática de Ensino em Música V	CCHS
Prática de Ensino em Música VI	CCHS
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	CCHS
Regência Complementar I	CCHS
Regência Complementar II	CCHS
Regência Coral I	CCHS
Regência Coral II	CCHS
Técnica e Expressão Vocal	CCHS
Teoria e Percepção Musical I	CCHS
Teoria e Percepção Musical II	CCHS
Teoria e Percepção Musical III	CCHS
Teoria e Percepção Musical IV	CCHS
Tópicos em Análise Musical	CCHS
Tópicos em Arranjo e Orquestração	CCHS
Tópicos em Canção de Câmara Brasileira	CCHS
Tópicos em Cognição Musical	CCHS

Tópicos em Contraponto	CCHS
Tópicos em Educação Musical	CCHS
Tópicos em Etnomusicologia	CCHS
Tópicos em Filosofia da Música	CCHS
Tópicos em Harmonia	CCHS
Tópicos em História e Música	CCHS
Tópicos em História e Música no Brasil	CCHS
Tópicos em Interpretação Musical	CCHS
Tópicos em Música Brasileira	CCHS
Tópicos em Música Coral	CCHS
Tópicos em Música e Tecnologia	CCHS
Tópicos em Música Latino-americana	CCHS
Tópicos em Percepção Musical	CCHS
Tópicos em Sociologia da Música	CCHS
Trabalho de Conclusão de Curso I	CCHS
Trabalho de Conclusão de Curso II	CCHS
Violão I	CCHS
Violão II	CCHS
Violão III	CCHS
Violão IV	CCHS
Violão V	CCHS
Violão VI	CCHS
Violão VII	CCHS
Violão VIII	CCHS

5.5 EMENTÁRIO E BIBLIOGRAFIA

A ementa de cada disciplina do Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura), é a seguinte:

<p>ANÁLISE MUSICAL I: Introdução aos conceitos da análise schenkeriana procurando compreender os princípios de organização dos materiais musicais em obras de pequenas formas, com ênfase no repertório do século XVIII e XIX. <u>Bibliografia Básica</u>: FORTE, A. & GILBERT, S. E., <i>Introducción al análisis schenkeriano</i>, Labor Publications Inc, Barcelona, 1998. SCHOENBERG, A. <i>Fundamentos da Composição Musical</i>. Edusp, São Paulo, 1995. BENT, I. & DRABKIN, W., <i>Analysis</i>, New York, Macmillan, 1997. DUNSBY, J. e WHITTALL, A., <i>Análise Musical na Teoria e na Prática</i>, Curitiba, Editora UFPR. <u>Bibliografia Complementar</u>: COOK, N., <i>A Guide to Musical Analysis</i>, Oxford University Press, Oxford, 1994. MEYER, L. B., <i>Emotion and meaning in music</i>. Chicago: Chicago University Press, 1956. SCHENKER, H., <i>Counterpoint</i>. London: Schirmer, 1987. SCHENKER, H., <i>Free Composition</i>. London: Longman, 1979. SCHENKER, H., <i>Harmony</i>. Massachusetts: The MIT Press, 1973.</p>
<p>ANÁLISE MUSICAL II: Análise sistemática de obras do repertório musical tradicional, procurando compreender os princípios de organização dos materiais musicais correlacionados à forma musical e sua compreensão à luz dos conceitos da teoria schenkeriana, com ênfase no repertório do século XVIII e XIX. <u>Bibliografia Básica</u>: FORTE, A. & GILBERT, S. E., <i>Introducción al análisis schenkeriano</i>, Labor Publications Inc, Barcelona, 1998. SCHOENBERG, A. <i>Fundamentos da Composição Musical</i>. Edusp, São Paulo, 1995. BENT, I. & DRABKIN, W., <i>Analysis</i>, New York, Macmillan, 1997. DUNSBY, J. e WHITTALL, A., <i>Análise Musical na Teoria e na Prática</i>, Curitiba, Editora UFPR. <u>Bibliografia Complementar</u>: COOK, N., <i>A Guide to Musical Analysis</i>, Oxford University Press, Oxford, 1994. MEYER, L. B., <i>Emotion and meaning in music</i>. Chicago: Chicago University Press, 1956. SCHENKER, H., <i>Counterpoint</i>. London: Schirmer, 1987. SCHENKER, H., <i>Free Composition</i>. London: Longman, 1979. SCHENKER, H., <i>Harmony</i>. Massachusetts: The MIT Press, 1973.</p>
<p>ANÁLISE MUSICAL III: Análise sistemática de obras do repertório musical tradicional, procurando compreender os princípios de organização dos materiais musicais correlacionados aos aspectos formais,</p>

<p>com ênfase nos repertórios do século XVII e início do XVIII, articulando tais análises com o conteúdo das disciplinas homônimas anteriores e as disciplinas de harmonia. <u>Bibliografia Básica:</u> FORTE, A. & GILBERT, S. E., <i>Introducción al análisis schenkeriano</i>, Labor Publications Inc, Barcelona, 1998. SCHOENBERG, A. <i>Fundamentos da Composição Musical</i>. Edusp, São Paulo, 1995. BENT, I. & DRABKIN, W., <i>Analysis</i>, New York, Macmillan, 1997. <u>Bibliografia Complementar:</u> COOK, N., <i>A Guide to Musical Analysis</i>, Oxford University Press, Oxford, 1994. MEYER, L. B., <i>Emotion and meaning in music</i>. Chicago: Chicago University Press, 1956. SCHENKER, H., <i>Counterpoint</i>. London: Schirmer, 1987. SCHENKER, H., <i>Free Composition</i>. London: Longman, 1979. SCHENKER, H., <i>Harmony</i>. Massachusetts: The MIT Press, 1973.</p>
<p>ARRANJO E CRIAÇÃO MUSICAL I: Introdução às técnicas de instrumentação, orquestração e arranjo e composição de obras do repertório de concerto e das tradições populares. <u>Bibliografia Básica:</u> ALMADA, C., <i>Arranjo</i>, Campinas, Editora Unicamp, 2000. ADLER, Samuel e HESTERMAN, Peter. <i>The Study of Orchestration</i>, 3ª edição. New York: W. W. Norton, 2002. GUEST, Ian. <i>Arranjo – método prático</i>. 1º. Vol. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1996. PISTON, Walter. <i>Orquestación.. Trad. Ramón Barce, Llorenç Barber y Alicia Perris</i>. Madrid: Real Musical, 1984. RIMSKY-KORSAKOV, Nicolay. <i>Principles of orchestration</i>. New York: Dover Publications, Inc. <u>Bibliografia Complementar:</u> BENEDICTIS, Savino de. <i>Curso teórico-prático de instrumentação</i>. São Paulo: Ricordi, 1954. CHEDIAK, Almir. <i>Harmonia e improvisação</i>. 1º. Vol. 5 ed. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1986. CHEDIAK, Almir. <i>Harmonia e improvisação</i>. 2º. Vol. 4 ed. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1987.</p>
<p>ARRANJO E CRIAÇÃO MUSICAL II: Desenvolvimento das técnicas de instrumentação, orquestração e arranjo e composição de obras do repertório de concerto e das tradições populares, focado sobre projetos individuais. <u>Bibliografia Básica:</u> ALMADA, C., <i>Arranjo</i>, Campinas, Editora Unicamp, 2000. ADLER, Samuel e HESTERMAN, Peter. <i>The Study of Orchestration</i>, 3ª edição. New York: W. W. Norton, 2002. GUEST, Ian. <i>Arranjo – método prático</i>. 1º. Vol. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1996. PISTON, Walter. <i>Orquestación.. Trad. Ramón Barce, Llorenç Barber y Alicia Perris</i>. Madrid: Real Musical, 1984. RIMSKY-KORSAKOV, Nicolay. <i>Principles of orchestration</i>. New York: Dover Publications, Inc. <u>Bibliografia Complementar:</u> BENEDICTIS, Savino de. <i>Curso teórico-prático de instrumentação</i>. São Paulo: Ricordi, 1954. CHEDIAK, Almir. <i>Harmonia e improvisação</i>. 1º. Vol. 5 ed. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1986. CHEDIAK, Almir. <i>Harmonia e improvisação</i>. 2º. Vol. 4 ed. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1987.</p>
<p>ATIVIDADES COMPLEMENTARES: As atividades complementares constituem os mecanismos que privilegiam o contato do acadêmico com as discussões atualizadas de sua área, atuando de forma efetiva na complementação e enriquecimento da formação profissional. <u>Bibliografia Básica:</u> BENWARD, Bruce & KOLOSICK, Timothy, <i>Percepção Musical</i>. Tradução: Adriana Lopes da Cunha Moreira. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. CHRISTENSEN, Thomas (Ed.). <i>The Cambridge History of Western Music Theory</i>. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. GEROU, Tom e LUSK, Linda. <u>Bibliografia complementar:</u> <i>Essential Dictionary of Music Notation</i>. Van Nuys: Alfred Publishing Co., 1996. MED, Bohumil, <i>Ritmo</i>. 4ª Edição Ampliada. Brasília: Musimed, 1986. MICHELS, Ulrich. <i>Atlas de Música I</i>. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda., 2003. OTTMAN, Robert W. <i>Music for sight singing</i>. 3rd. Edition. New Jersey: Prentice Hall, 1986. SADIE, Stanley. <i>The New Grove Dictionary of Music and Musicians</i>. 2nd Edition. London: Macmillan, 2001.</p>
<p>CANTO I: Estudo de aspectos práticos e teóricos do repertório próprio do instrumento, seja dentro da tradição da música de concerto ou do repertório popular/urbano. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias. <u>Bibliografia Básica:</u> ANDRADE, Mário de. <i>Modinhas imperiais</i>. São Paulo, Casa Chiarato, 1930. CONCONE, Giuseppe. <i>50 Lezioni di Canto op.9</i>. Milão (Italia): Casa Ricordi (Italia), 1996. DINVILLE, Claire. <i>A Técnica da voz cantada</i>. Rio de Janeiro: Enlivros, 1993. MANSION, Madeleine. <i>El Estudio del Canto – Ricordi Americana</i>, Buenos Aires, 1947. MARSOLA, Mônica; BAÊ, Tutti. <i>Canto: uma expressão: princípios básicos de técnica vocal</i>. São Paulo: Irmãos Vitale, 2001. <u>Bibliografia Complementar:</u> BEHLAU, Mara e PONTES, Paulo. <i>Higiene Vocal Informações Básicas</i>. Editora Louvise Ltda. São Paulo, 1993. FÉLIX, Sandra M. P. <i>O ensino do canto: uma visão histórica e uma reflexão aplicada ao ensino do canto no Brasil</i>. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997. PARISOTTI, Antonio. <i>Arie Antiche</i>. G. Ricordi & C. Milano, 1979. TEIXEIRA, Sylvio Bueno. Campinas, SP: ATIVA - Promoções Culturais, 1976. VACCAJ, Nicola. <i>Método Prático de Canto</i>. Ricordi, 1994.</p>
<p>CANTO II: Estudo de aspectos práticos e teóricos do repertório próprio do instrumento, seja dentro da tradição da música de concerto ou do repertório popular/urbano. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias e desenvolvam-se progressivamente com relação à disciplina homônima anterior. <u>Bibliografia Básica:</u> ANDRADE, Mário de. <i>Modinhas imperiais</i>. São Paulo, Casa Chiarato,</p>

1930. CONCONE, Giuseppe. 50 Lezioni di Canto op.9. Milão (Italia): Casa Ricordi (Italia), 1996
 DINVILLE, Claire. A Técnica da voz cantada. Rio de Janeiro: Enlivros, 1993. MANSION, Madeleine. El Estudio del Canto – Ricordi Americana, Buenos Aires, 1947. MARSOLA, Mônica; BAÊ, Tutti. Canto: uma expressão: princípios básicos de técnica vocal. São Paulo: Irmãos Vitale, 2001. Bibliografia Complementar: BEHLAU, Mara e PONTES, Paulo. Higiene Vocal Informações Básicas. Editora Louvise Ltda. São Paulo, 1993. FÉLIX, Sandra M. P. O ensino do canto: uma visão histórica e uma reflexão aplicada ao ensino do canto no Brasil. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997. PARISOTTI, Antonio. Arie Antiche. G. Ricordi & C. Milano, 1979. TEIXEIRA, Sylvio Bueno. Campinas, SP: ATIVA - Promoções Culturais, 1976. VACCAJ, Nicola. Método Prático de Canto. Ricordi, 1994.

CANTO III: Estudo de aspectos práticos e teóricos do repertório próprio do instrumento, seja dentro da tradição da música de concerto ou do repertório popular/urbano. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias e desenvolvam-se progressivamente com relação à disciplina homônima anterior. Bibliografia Básica: ANDRADE, Mário de. Modinhas imperiais. São Paulo, Casa Chiarato, 1930. CONCONE, Giuseppe. 50 Lezioni di Canto op.9. Milão (Italia): Casa Ricordi (Italia), 1996
 DINVILLE, Claire. A Técnica da voz cantada. Rio de Janeiro: Enlivros, 1993. MANSION, Madeleine. El Estudio del Canto – Ricordi Americana, Buenos Aires, 1947. MARSOLA, Mônica; BAÊ, Tutti. Canto: uma expressão: princípios básicos de técnica vocal. São Paulo: Irmãos Vitale, 2001. Bibliografia Complementar: BEHLAU, Mara e PONTES, Paulo. Higiene Vocal Informações Básicas. Editora Louvise Ltda. São Paulo, 1993. FÉLIX, Sandra M. P. O ensino do canto: uma visão histórica e uma reflexão aplicada ao ensino do canto no Brasil. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997. PARISOTTI, Antonio. Arie Antiche. G. Ricordi & C. Milano, 1979. TEIXEIRA, Sylvio Bueno. Campinas, SP: ATIVA - Promoções Culturais, 1976. VACCAJ, Nicola. Método Prático de Canto. Ricordi, 1994.

CANTO IV: Estudo de aspectos práticos e teóricos do repertório próprio do instrumento, seja dentro da tradição da música de concerto ou do repertório popular/urbano. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias e desenvolvam-se progressivamente com relação à disciplina homônima anterior. Bibliografia Básica: ANDRADE, Mário de. Modinhas imperiais. São Paulo, Casa Chiarato, 1930. CONCONE, Giuseppe. 50 Lezioni di Canto op.9. Milão (Italia): Casa Ricordi (Italia), 1996
 DINVILLE, Claire. A Técnica da voz cantada. Rio de Janeiro: Enlivros, 1993. MANSION, Madeleine. El Estudio del Canto – Ricordi Americana, Buenos Aires, 1947. MARSOLA, Mônica; BAÊ, Tutti. Canto: uma expressão: princípios básicos de técnica vocal. São Paulo: Irmãos Vitale, 2001. Bibliografia Complementar: BEHLAU, Mara e PONTES, Paulo. Higiene Vocal Informações Básicas. Editora Louvise Ltda. São Paulo, 1993. FÉLIX, Sandra M. P. O ensino do canto: uma visão histórica e uma reflexão aplicada ao ensino do canto no Brasil. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997. PARISOTTI, Antonio. Arie Antiche. G. Ricordi & C. Milano, 1979. TEIXEIRA, Sylvio Bueno. Campinas, SP: ATIVA - Promoções Culturais, 1976. VACCAJ, Nicola. Método Prático de Canto. Ricordi, 1994.

CANTO V: Estudo de aspectos práticos e teóricos do repertório próprio do instrumento, seja dentro da tradição da música de concerto ou do repertório popular/urbano. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias e desenvolvam-se progressivamente com relação à disciplina homônima anterior. Bibliografia Básica: ANDRADE, Mário de. Modinhas imperiais. São Paulo, Casa Chiarato, 1930. CONCONE, Giuseppe. 50 Lezioni di Canto op.9. Milão (Italia): Casa Ricordi (Italia), 1996
 DINVILLE, Claire. A Técnica da voz cantada. Rio de Janeiro: Enlivros, 1993. MANSION, Madeleine. El Estudio del Canto – Ricordi Americana, Buenos Aires, 1947. MARSOLA, Mônica; BAÊ, Tutti. Canto: uma expressão: princípios básicos de técnica vocal. São Paulo: Irmãos Vitale, 2001. Bibliografia Complementar: BEHLAU, Mara e PONTES, Paulo. Higiene Vocal Informações Básicas. Editora Louvise Ltda. São Paulo, 1993. FÉLIX, Sandra M. P. O ensino do canto: uma visão histórica e uma reflexão aplicada ao ensino do canto no Brasil. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997. PARISOTTI, Antonio. Arie Antiche. G. Ricordi & C. Milano, 1979. TEIXEIRA, Sylvio Bueno. Campinas, SP: ATIVA - Promoções Culturais, 1976. VACCAJ, Nicola. Método Prático de Canto. Ricordi, 1994.

CANTO VI: Estudo de aspectos práticos e teóricos do repertório próprio do instrumento, seja dentro da tradição da música de concerto ou do repertório popular/urbano. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias e desenvolvam-se progressivamente com relação à disciplina homônima anterior. Bibliografia Básica: ANDRADE, Mário de. Modinhas imperiais. São Paulo, Casa Chiarato,

<p>1930. CONCONE, Giuseppe. 50 Lezioni di Canto op.9. Milão (Italia): Casa Ricordi (Italia), 1996 DINVILLE, Claire. A Técnica da voz cantada. Rio de Janeiro: Enlivros, 1993. MANSION, Madeleine. El Estudio del Canto – Ricordi Americana, Buenos Aires, 1947. MARSOLA, Mônica; BAË, Tutti. Canto: uma expressão: princípios básicos de técnica vocal. São Paulo: Irmãos Vitale, 2001. <u>Bibliografia Complementar</u>: BEHLAU, Mara e PONTES, Paulo. Higiene Vocal Informações Básicas. Editora Louvise Ltda. São Paulo, 1993. FÉLIX, Sandra M. P. O ensino do canto: uma visão histórica e uma reflexão aplicada ao ensino do canto no Brasil. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997. PARISOTTI, Antonio. Arie Antiche. G. Ricordi & C. Milano, 1979. TEIXEIRA, Sylvio Bueno. Campinas, SP: ATIVA - Promoções Culturais, 1976. VACCAJ, Nicola. Método Prático de Canto. Ricordi, 1994.</p>
<p>CANTO VII: Estudo de aspectos práticos e teóricos do repertório próprio do instrumento, seja dentro da tradição da música de concerto ou do repertório popular/urbano. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias e desenvolvam-se progressivamente com relação à disciplina homônima anterior. <u>Bibliografia Básica</u>: ANDRADE, Mário de. Modinhas imperiais. São Paulo, Casa Chiarato, 1930. CONCONE, Giuseppe. 50 Lezioni di Canto op.9. Milão (Italia): Casa Ricordi (Italia), 1996 DINVILLE, Claire. A Técnica da voz cantada. Rio de Janeiro: Enlivros, 1993. MANSION, Madeleine. El Estudio del Canto – Ricordi Americana, Buenos Aires, 1947. MARSOLA, Mônica; BAË, Tutti. Canto: uma expressão: princípios básicos de técnica vocal. São Paulo: Irmãos Vitale, 2001. <u>Bibliografia Complementar</u>: BEHLAU, Mara e PONTES, Paulo. Higiene Vocal Informações Básicas. Editora Louvise Ltda. São Paulo, 1993. FÉLIX, Sandra M. P. O ensino do canto: uma visão histórica e uma reflexão aplicada ao ensino do canto no Brasil. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997. PARISOTTI, Antonio. Arie Antiche. G. Ricordi & C. Milano, 1979. TEIXEIRA, Sylvio Bueno. Campinas, SP: ATIVA - Promoções Culturais, 1976. VACCAJ, Nicola. Método Prático de Canto. Ricordi, 1994.</p>
<p>CANTO VIII: Estudo de aspectos práticos e teóricos do repertório próprio do instrumento, seja dentro da tradição da música de concerto ou do repertório popular/urbano. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias e desenvolvam-se progressivamente com relação à disciplina homônima anterior. <u>Bibliografia Básica</u>: ANDRADE, Mário de. Modinhas imperiais. São Paulo, Casa Chiarato, 1930. CONCONE, Giuseppe. 50 Lezioni di Canto op.9. Milão (Italia): Casa Ricordi (Italia), 1996 DINVILLE, Claire. A Técnica da voz cantada. Rio de Janeiro: Enlivros, 1993. MANSION, Madeleine. El Estudio del Canto – Ricordi Americana, Buenos Aires, 1947. MARSOLA, Mônica; BAË, Tutti. Canto: uma expressão: princípios básicos de técnica vocal. São Paulo: Irmãos Vitale, 2001. <u>Bibliografia Complementar</u>: BEHLAU, Mara e PONTES, Paulo. Higiene Vocal Informações Básicas. Editora Louvise Ltda. São Paulo, 1993. FÉLIX, Sandra M. P. O ensino do canto: uma visão histórica e uma reflexão aplicada ao ensino do canto no Brasil. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997. PARISOTTI, Antonio. Arie Antiche. G. Ricordi & C. Milano, 1979. TEIXEIRA, Sylvio Bueno. Campinas, SP: ATIVA - Promoções Culturais, 1976. VACCAJ, Nicola. Método Prático de Canto. Ricordi, 1994.</p>
<p>CANTO CORAL I: Trabalho em grupo de solfejo e técnica vocal, de interpretação de repertório coral diversificado e desenvolvimento da percepção harmônica, por meio da leitura de obras a três e quatro vozes. <u>Bibliografia Básica</u>: BEHLAU, Mara; REHDER, Maria Inês. Higiene vocal para o canto coral. Rio de Janeiro: Revinter, 1997. CAMARGO, Cristina Moura E. C. J. Criação e arranjo: modelos para o repertório de canto coral no Brasil. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Escola de Comunicações e Artes - USP, 2010. COELHO, Helena s. N. Wöhl. Técnica vocal para coros. 8ª. Ed. São Leopoldo, RS: Sinodal, 2008. FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira. O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de educação musical. Dissertação (Mestrado). Curso de Pós-Graduação em Música – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990. LAKSCHEVITZ, Eduardo X. A. (org.). Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006. <u>Bibliografia Complementar</u>: FERNANDES, Angelo José. O regente coral e a construção da sonoridade coral: uma metodologia de preparo vocal para coros. Tese (Doutorado). Campinas, SP: Instituto de Artes da Unicamp, 2009. MATHIAS, Nelson. Coral, um Canto Apaixonante. Brasília: Musimed, 1986. ÖSTERGREN, Eduardo; KAYAMA, Adriana Giarola; FERNANDES, Angelo José. A prática coral na atualidade: sonoridade, interpretação e técnica vocal. Campinas (SP): Música Hodie, v. 6, p. 51-74, 2006. PINHEIRO, Rodrigo Falson. Coletânea de exercícios para o desenvolvimento da leitura e da redução ao piano de partituras corais. Dissertação (Mestrado). Campinas, SP: Instituto de Artes da Unicamp, 2006. RAMOS, Marco Antonio da Silva. Canto Coral: Do Repertório Temático à Construção do Programa. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da USP, 1988.</p>
<p>CANTO CORAL II: Trabalho em grupo de solfejo e técnica vocal, de interpretação de repertório coral</p>

diversificado e desenvolvimento da percepção harmônica, por meio da leitura de obras a três e quatro vozes, em continuidade com a disciplina homônima anterior. Bibliografia Básica: BEHLAU, Mara; REHDER, Maria Inês. Higiene vocal para o canto coral. Rio de Janeiro: Revinter, 1997. CAMARGO, Cristina Moura E. C. J. Criação e arranjo: modelos para o repertório de canto coral no Brasil. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Escola de Comunicações e Artes - USP, 2010. COELHO, Helena s. N. Wöhl. Técnica vocal para coros. 8ª. Ed. São Leopoldo, RS: Sinodal, 2008. FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira. O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de educação musical. Dissertação (Mestrado). Curso de Pós-Graduação em Música – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990. LAKSCHEVITZ, Eduardo X. A. (org.). Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006. Bibliografia Complementar: FERNANDES, Angelo José. O regente coral e a construção da sonoridade coral: uma metodologia de preparo vocal para coros. Tese (Doutorado). Campinas, SP: Instituto de Artes da Unicamp, 2009. MATHIAS, Nelson. Coral, um Canto Apaixonante. Brasília: Musimed, 1986. ÖSTERGREN, Eduardo; KAYAMA, Adriana Giarola; FERNANDES, Angelo José. A prática coral na atualidade: sonoridade, interpretação e técnica vocal. Campinas (SP): Música Hodie, v. 6, p. 51-74, 2006. PINHEIRO, Rodrigo Falson. Coletânea de exercícios para o desenvolvimento da leitura e da redução ao piano de partituras corais. Dissertação (Mestrado). Campinas, SP: Instituto de Artes da Unicamp, 2006. RAMOS, Marco Antonio da Silva. Canto Coral: Do Repertório Temático à Construção do Programa. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da USP, 1988.

CANTO CORAL III: Trabalho em grupo de solfejo e técnica vocal, de interpretação de repertório coral diversificado e desenvolvimento da percepção harmônica, por meio da leitura de obras a três e quatro vozes, em continuidade com a disciplina homônima anterior. Bibliografia Básica: BEHLAU, Mara; REHDER, Maria Inês. Higiene vocal para o canto coral. Rio de Janeiro: Revinter, 1997. CAMARGO, Cristina Moura E. C. J. Criação e arranjo: modelos para o repertório de canto coral no Brasil. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Escola de Comunicações e Artes - USP, 2010. COELHO, Helena s. N. Wöhl. Técnica vocal para coros. 8ª. Ed. São Leopoldo, RS: Sinodal, 2008. FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira. O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de educação musical. Dissertação (Mestrado). Curso de Pós-Graduação em Música – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990. LAKSCHEVITZ, Eduardo X. A. (org.). Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006. Bibliografia Complementar: FERNANDES, Angelo José. O regente coral e a construção da sonoridade coral: uma metodologia de preparo vocal para coros. Tese (Doutorado). Campinas, SP: Instituto de Artes da Unicamp, 2009. MATHIAS, Nelson. Coral, um Canto Apaixonante. Brasília: Musimed, 1986. ÖSTERGREN, Eduardo; KAYAMA, Adriana Giarola; FERNANDES, Angelo José. A prática coral na atualidade: sonoridade, interpretação e técnica vocal. Campinas (SP): Música Hodie, v. 6, p. 51-74, 2006. PINHEIRO, Rodrigo Falson. Coletânea de exercícios para o desenvolvimento da leitura e da redução ao piano de partituras corais. Dissertação (Mestrado). Campinas, SP: Instituto de Artes da Unicamp, 2006. RAMOS, Marco Antonio da Silva. Canto Coral: Do Repertório Temático à Construção do Programa. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da USP, 1988.

CANTO CORAL IV: Trabalho em grupo de solfejo e técnica vocal, de interpretação de repertório coral diversificado e desenvolvimento da percepção harmônica, por meio da leitura de obras a três e quatro vozes, em continuidade com a disciplina homônima anterior. Bibliografia Básica: BEHLAU, Mara; REHDER, Maria Inês. Higiene vocal para o canto coral. Rio de Janeiro: Revinter, 1997. CAMARGO, Cristina Moura E. C. J. Criação e arranjo: modelos para o repertório de canto coral no Brasil. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Escola de Comunicações e Artes - USP, 2010. COELHO, Helena s. N. Wöhl. Técnica vocal para coros. 8ª. Ed. São Leopoldo, RS: Sinodal, 2008. FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira. O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de educação musical. Dissertação (Mestrado). Curso de Pós-Graduação em Música – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990. LAKSCHEVITZ, Eduardo X. A. (org.). Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006. Bibliografia Complementar: FERNANDES, Angelo José. O regente coral e a construção da sonoridade coral: uma metodologia de preparo vocal para coros. Tese (Doutorado). Campinas, SP: Instituto de Artes da Unicamp, 2009. MATHIAS, Nelson. Coral, um Canto Apaixonante. Brasília: Musimed, 1986. ÖSTERGREN, Eduardo; KAYAMA, Adriana Giarola; FERNANDES, Angelo José. A prática coral na atualidade: sonoridade, interpretação e técnica vocal. Campinas (SP): Música Hodie, v. 6, p. 51-74, 2006. PINHEIRO, Rodrigo Falson. Coletânea de exercícios para o desenvolvimento da leitura e da redução ao piano de partituras corais. Dissertação (Mestrado). Campinas, SP: Instituto de Artes da Unicamp, 2006. RAMOS, Marco Antonio da Silva. Canto Coral: Do Repertório Temático à Construção do Programa. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da USP, 1988.

CONTRAPONTO: Introdução ao pensamento contrapontístico e resumo histórico de seu

<p>desenvolvimento. Contraponto em Espécies a duas vozes. <u>Bibliografia Básica</u>: KOELLREUTTER, Hans Joachin. Contraponto Modal do século XVI – Palestrina. Brasília: Musimed, 1996. MANN, A. (edt), The Study of counterpoint from Johann Joseph Fux's Gradus ad parnassum, W.W. Norton & Company, New York, 1965. SCHOENBERG, Arnold. Exercícios Preliminares de Contraponto. São Paulo: Via Lettera 2002. <u>Bibliografia Complementar</u>:. CARVALHO, Any Raquel. Contraponto Modal Manual Prático. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000. JEPPESEN, Knud. Counterpoint: the polyphonic vocal style of XVIth Century. Translated by Glen Haydon. New York: Dover Publications, 1992. PROUT, Ebenezer. Counterpoint: Strict and Free. New York: Ams Press, 1971. OWEN, Harold. Modal and Tonal Counterpoint: From Josquin to Stravinsky. New York: Schirmer Books, 1992.</p>
<p>EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: Concepção do tempo e Espaço nas culturas distintas: afrodescendentes e indígenas. A superação do etnocentrismo europeu. Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais. Conceitos fundamentais: Diversidade, raça, etnia e preconceito. A legislação brasileira: Lei 10.639/2003 e 11.645/2008. Teorias raciais no Brasil e as luta anti-racista. A sociedade civil e a luta pelo fim da discriminação de raça e cor. Os efeitos das ações afirmativas. <u>Bibliografia Básica</u>: Albuquerque, Wlamyra R. de. <i>Uma história do negro no Brasil</i>. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. <i>Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais</i>. Brasília: Secad, 2006. BORGES, Rosane. Fórum para igualdade entre Estados e Municípios. São Paulo: Fundação Friedrich Ébert Stiftung, 2005. CASHMORE, Ellis. Dicionário de relações étnicas e raciais. 2ª.ed. São Paulo: Selo Negro, 2.000. DAVIES, Darien J. Afro-brasileiros hoje. São Paulo: Selo Negro, 2000. Dossiê racismo. Novos Estudos Cebrap. São Paulo, 43, novembro de 1995, p. 8-63. FAUSTO, Carlos. Os índios antes do Brasil. 3ª Ed. Rio de Janeiro Zahar, 2005. <u>Bibliografia Complementar</u>: LUCIANO, Gersem J. dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Coleção Educação para todos. Brasília: MEC/Secad; LACED/Museu Nacional, 2006. MUNANGA, Kabengele, GOMES, Nilma Lino. <i>Para entender negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos</i>. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004. SILVA SOUZA, Ana Lúcia [et al.]. <i>De olho na cultura: pontos de vista afro-brasileiros</i>. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005. ROCHA, Everardo P. Guimarães. <i>O que é Etnocentrismo</i>. São Paulo: Brasiliense, 1994.</p>
<p>EDUCAÇÃO ESPECIAL: Aspectos históricos, filosóficos, sociais e psicológicos. Educação especial no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul. Grupos de indivíduos com deficiências e suas necessidades educativas especiais. <u>Bibliografia Básica</u>: ISCOW, Mel (org). <i>Caminhos para as escolas inclusivas</i>. Portugal: Instituto de inovação educacional, 1998. AMARAL, Lígia Assumpção. <i>Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)</i>. São Paulo: Probel, 1995. BAUTISTA, Rafael (org). <i>Necessidades educativas especiais</i>. Portugal: Dinalivro, 1997. BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC, 1994. BRASIL. <i>Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005</i>. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Básico. <i>Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001</i>. Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial n. 177 — Seção 1. <u>Bibliografia Complementar</u>: BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? IN: SILVEIRA, José Geraldo; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino. <i>Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise</i>. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2008, pp.43-63. CROCHIK, José Leon. A cultura e o preconceito. IN: _____. <i>Preconceito: indivíduo e cultura</i>. São Paulo: Robel Editorial, 1997, pp. 101-132.</p>
<p>ESTÁGIO OBRIGATÓRIO I: Observação, acompanhamento e análise da prática pedagógica em atividades relacionadas ao ensino da música na educação formal. Vivência de situações práticas reais por meio de orientação individualizada e sob responsabilidade da Instituição. <u>Bibliografia Básica</u>: BIANCHI, Anna Cecília; ALVARENGA, Marina e BIANCHI, Roberto. Orientação para Estágio em Licenciatura. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. CARVALHO, Anna Maria. Prática de ensino: os estágios na formação do professor. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1987. MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. Práticas de Ensinar Música. Porto Alegre: Sulina, 2009. SCHAFFER, M. O ouvido pensante- São Paulo. Editora da Unesp. 1991. SWANWICK, K. Ensinando musica musicalmente. São Paulo. Editora Moderna. 2003. <u>Bibliografia Complementar</u>: BORDENAVE, Juan. Estratégias de Ensino-Aprendizagem. São Paulo: Vozes, 1991. GIMÉNO SACRISTÁN, J. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. NÓVOA, Antonio (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995. PENNA, Maura. Música(s) e seu Ensino. 2 ed. Porto Alegre: Editora Sulinas. 2010. SCHAFFER, M. A afinação do mundo. São Paulo. Editora da Unesp. 1997.</p>
<p>ESTÁGIO OBRIGATÓRIO II: Observação, acompanhamento e análise da prática pedagógica em atividades relacionadas ao ensino da música na educação formal. Vivência de situações práticas reais por meio de orientação individualizada e sob responsabilidade da Instituição. <u>Bibliografia Básica</u>: BIANCHI,</p>

<p>Anna Cecília; ALVARENGA, Marina e BIANCHI, Roberto. Orientação para Estágio em Licenciatura. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. CARVALHO, Anna Maria. Prática de ensino: os estágios na formação do professor. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1987. MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. Práticas de Ensinar Música. Porto Alegre: Sulina, 2009. SCHAFFER, M. O ouvido pensante- São Paulo. Editora da Unesp. 1991. SWANWICK, K. Ensinando musica musicalmente. São Paulo. Editora Moderna. 2003. <u>Bibliografia Complementar</u>: BORDENAVE, Juan. Estratégias de Ensino-Aprendizagem. São Paulo: Vozes, 1991. GIMÉNO SACRISTÁN, J. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. NÓVOA, Antonio (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995. PENNA, Maura. Música(s) e seu Ensino. 2 ed. Porto Alegre: Editora Sulinas. 2010. SCHAFFER, M. A afinação do mundo. São Paulo. Editora da Unesp. 1997.</p>
<p>ESTÁGIO OBRIGATÓRIO III: Observação, acompanhamento e análise da prática pedagógica em atividades relacionadas ao ensino da música na educação formal. Vivência de situações práticas reais por meio de orientação individualizada e sob responsabilidade da Instituição. <u>Bibliografia Básica</u>: BIANCHI, Anna Cecília; ALVARENGA, Marina e BIANCHI, Roberto. Orientação para Estágio em Licenciatura. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. CARVALHO, Anna Maria. Prática de ensino: os estágios na formação do professor. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1987. MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. Práticas de Ensinar Música. Porto Alegre: Sulina, 2009. SCHAFFER, M. O ouvido pensante- São Paulo. Editora da Unesp. 1991. SWANWICK, K. Ensinando musica musicalmente. São Paulo. Editora Moderna. 2003. <u>Bibliografia Complementar</u>: BORDENAVE, Juan. Estratégias de Ensino-Aprendizagem. São Paulo: Vozes, 1991. GIMÉNO SACRISTÁN, J. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. NÓVOA, Antonio (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995. PENNA, Maura. Música(s) e seu Ensino. 2 ed. Porto Alegre: Editora Sulinas. 2010. SCHAFFER, M. A afinação do mundo. São Paulo. Editora da Unesp. 1997.</p>
<p>ESTÁGIO OBRIGATÓRIO IV: Observação, acompanhamento e análise da prática pedagógica em atividades relacionadas ao ensino da música na educação formal. Vivência de situações práticas reais por meio de orientação individualizada e sob responsabilidade da Instituição. <u>Bibliografia Básica</u>: BIANCHI, Anna Cecília; ALVARENGA, Marina e BIANCHI, Roberto. Orientação para Estágio em Licenciatura. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. CARVALHO, Anna Maria. Prática de ensino: os estágios na formação do professor. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1987. MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. Práticas de Ensinar Música. Porto Alegre: Sulina, 2009. SCHAFFER, M. O ouvido pensante- São Paulo. Editora da Unesp. 1991. SWANWICK, K. Ensinando musica musicalmente. São Paulo. Editora Moderna. 2003. <u>Bibliografia Complementar</u>: BORDENAVE, Juan. Estratégias de Ensino-Aprendizagem. São Paulo: Vozes, 1991. GIMÉNO SACRISTÁN, J. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. NÓVOA, Antonio (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995. PENNA, Maura. Música(s) e seu Ensino. 2 ed. Porto Alegre: Editora Sulinas. 2010. SCHAFFER, M. A afinação do mundo. São Paulo. Editora da Unesp. 1997.</p>
<p>ESTUDOS DE LIBRAS: Introdução à Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS). Desenvolvimento cognitivo e linguístico e a aquisição da primeira e segunda língua. Aspectos discursivos e seus impactos na interpretação. <u>Bibliografia Básica</u>: ALMEIDA, E. C. de. <i>Atividades ilustradas em sinais da LIBRAS</i>. Rio de Janeiro: Revinter, 2004. FELIPE, T. <i>Libras em contexto</i>. Recife: EDUPE, 2002. QUADROS, R. M. de. <i>O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa</i>. Brasília: MEC/SEESP, 2001. <u>Bibliografia Complementar</u>: LODI, Ana C. B. (org.) et al. <i>Letramento e minorias</i>. Porto Alegre: Mediação, 2002. SILVA, A. P. B. V.; MASSI, Gisele A. A.; GUARINELLO, A. C. (Org.). <i>Temas atuais em fonoaudiologia: linguagem escrita</i>. São Paulo: Summus, 2002. ELLIOT, A. J. <i>A linguagem da criança</i>. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.</p>
<p>FLAUTA DOCE I: Estudo de aspectos práticos e teóricos do repertório próprio do instrumento, seja dentro da tradição da música de concerto ou do repertório popular/urbano. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias. <u>Bibliografia Básica</u>: GIESBERT, F.J. <i>Schule für die altblöckflöte</i>, Edition Schott 2562, New York, 1965. MONKEMEYER, Helmut. <i>Método para flauta doce soprano</i>, Editora Ricordi, São Paulo. YAMAHA. <i>Sopro novo Yamaha</i>, Irmãos Vitale, Rio de Janeiro, 2006. <u>Bibliografia Complementar</u>: GIESBERT, F. J. <i>Alte Tanzstücke</i>, Schott Music Corp, New York, 1938. KAESTNER, H. <i>Von Heinz, Little duets of old masters for two recorders</i>, Schott Music Corp. New York, 1955. YAMAHA. <i>Sopro novo Yamaha</i>, Irmãos Vitale, Rio de Janeiro, 2006.</p>

<p>FLAUTA DOCE II: Estudo de aspectos práticos e teóricos do repertório próprio do instrumento, seja dentro da tradição da música de concerto ou do repertório popular/urbano. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias e desenvolvam-se progressivamente com relação à disciplina homônima anterior. <u>Bibliografia Básica</u>: GIESBERT, F.J. Schule fur die altblolckflote, Edition Schott 2562, New York, 1965. MONKEMEYER, Helmut. Método para flauta doce soprano, Editora Ricordi, São Paulo. YAMAHA. Sopra novo Yamaha, Irmãos Vitale, Rio de janeiro, 2006. <u>Bibliografia Complementar</u>: GIESBERT, F. J. Alte Tanzstucke, Schott Music Corp, New York, 1938. KAESTNER, H. Von Heinz, Little duets of old masters for two recorders, Schott Music Corp. New York, 1955. YAMAHA. Sopra novo Yamaha, Irmãos Vitale, Rio de janeiro, 2006.</p>
<p>FLAUTA DOCE III: Estudo de aspectos práticos e teóricos do repertório próprio do instrumento, seja dentro da tradição da música de concerto ou do repertório popular/urbano. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias e desenvolvam-se progressivamente com relação à disciplina homônima anterior. <u>Bibliografia Básica</u>: GIESBERT, F.J. Schule fur die altblolckflote, Edition Schott 2562, New York, 1965. MONKEMEYER, Helmut. Método para flauta doce soprano, Editora Ricordi, São Paulo. YAMAHA. Sopra novo Yamaha, Irmãos Vitale, Rio de janeiro, 2006. <u>Bibliografia Complementar</u>: GIESBERT, F. J. Alte Tanzstucke, Schott Music Corp, New York, 1938. KAESTNER, H. Von Heinz, Little duets of old masters for two recorders, Schott Music Corp. New York, 1955. YAMAHA. Sopra novo Yamaha, Irmãos Vitale, Rio de janeiro, 2006.</p>
<p>FLAUTA DOCE IV: Estudo de aspectos práticos e teóricos do repertório próprio do instrumento, seja dentro da tradição da música de concerto ou do repertório popular/urbano. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias e desenvolvam-se progressivamente com relação à disciplina homônima anterior. <u>Bibliografia Básica</u>: GIESBERT, F.J. Schule fur die altblolckflote, Edition Schott 2562, New York, 1965. MONKEMEYER, Helmut. Método para flauta doce soprano, Editora Ricordi, São Paulo. YAMAHA. Sopra novo Yamaha, Irmãos Vitale, Rio de janeiro, 2006. <u>Bibliografia Complementar</u>: GIESBERT, F. J. Alte Tanzstucke, Schott Music Corp, New York, 1938. KAESTNER, H. Von Heinz, Little duets of old masters for two recorders, Schott Music Corp. New York, 1955. YAMAHA. Sopra novo Yamaha, Irmãos Vitale, Rio de janeiro, 2006.</p>
<p>FLAUTA DOCE V: Estudo de aspectos práticos e teóricos do repertório próprio do instrumento, seja dentro da tradição da música de concerto ou do repertório popular/urbano. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias e desenvolvam-se progressivamente com relação à disciplina homônima anterior. <u>Bibliografia Básica</u>: GIESBERT, F.J. Schule fur die altblolckflote, Edition Schott 2562, New York, 1965. MONKEMEYER, Helmut. Método para flauta doce soprano, Editora Ricordi, São Paulo. YAMAHA. Sopra novo Yamaha, Irmãos Vitale, Rio de janeiro, 2006. <u>Bibliografia Complementar</u>: GIESBERT, F. J. Alte Tanzstucke, Schott Music Corp, New York, 1938. KAESTNER, H. Von Heinz, Little duets of old masters for two recorders, Schott Music Corp. New York, 1955. YAMAHA. Sopra novo Yamaha, Irmãos Vitale, Rio de janeiro, 2006.</p>
<p>FLAUTA DOCE VI: Estudo de aspectos práticos e teóricos do repertório próprio do instrumento, seja dentro da tradição da música de concerto ou do repertório popular/urbano. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias e desenvolvam-se progressivamente com relação à disciplina homônima anterior. <u>Bibliografia Básica</u>: GIESBERT, F.J. Schule fur die altblolckflote, Edition Schott 2562, New York, 1965. MONKEMEYER, Helmut. Método para flauta doce soprano, Editora Ricordi, São Paulo. YAMAHA. Sopra novo Yamaha, Irmãos Vitale, Rio de janeiro, 2006. <u>Bibliografia Complementar</u>: GIESBERT, F. J. Alte Tanzstucke, Schott Music Corp, New York, 1938. KAESTNER, H. Von Heinz, Little duets of old masters for two recorders, Schott Music Corp. New York, 1955. YAMAHA. Sopra novo Yamaha, Irmãos Vitale, Rio de janeiro, 2006.</p>
<p>FLAUTA DOCE VII: Estudo de aspectos práticos e teóricos do repertório próprio do instrumento, seja dentro da tradição da música de concerto ou do repertório popular/urbano. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias e desenvolvam-se progressivamente com relação à disciplina homônima anterior. <u>Bibliografia Básica</u>: GIESBERT, F.J. Schule fur die altblolckflote, Edition Schott 2562, New York, 1965. MONKEMEYER, Helmut. Método para flauta doce soprano, Editora Ricordi, São Paulo. YAMAHA. Sopra novo Yamaha, Irmãos Vitale, Rio de janeiro, 2006. <u>Bibliografia Complementar</u>: GIESBERT, F. J. Alte Tanzstucke, Schott Music Corp, New York, 1938. KAESTNER, H. Von Heinz, Little duets of old masters for two recorders, Schott Music Corp. New York, 1955. YAMAHA. Sopra novo Yamaha, Irmãos Vitale, Rio de janeiro, 2006.</p>

<p>FLAUTA DOCE VIII: Estudo de aspectos práticos e teóricos do repertório próprio do instrumento, seja dentro da tradição da música de concerto ou do repertório popular/urbano. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias e desenvolvam-se progressivamente com relação à disciplina homônima anterior. <u>Bibliografia Básica</u>: GIESBERT, F.J. Schule fur die altblolckflote, Edition Schott 2562, New York, 1965. MONKEMEYER, Helmut. Método para flauta doce soprano, Editora Ricordi, São Paulo. YAMAHA. Sopra novo Yamaha, Irmãos Vitale, Rio de janeiro, 2006. <u>Bibliografia Complementar</u>: GIESBERT, F. J. Alte Tanzstucke, Schott Music Corp, New York, 1938. KAESTNER, H. Von Heinz, Little duets of old masters for two recorders, Schott Music Corp. New York, 1955. YAMAHA. Sopra novo Yamaha, Irmãos Vitale, Rio de janeiro, 2006.</p>
<p>FUNDAMENTOS DA CULTURA E CULTURA BRASILEIRA I: Conceitos antropológicos e sociológicos e as dinâmicas culturais. Estudo da formação da diversidade cultural brasileira: Eurocentrismo, Africanidades e Cultura Indígena. Ênfase nas novas perspectivas conceituais sobre folclore e cultura popular brasileira. <u>Bibliografia Básica</u>: CANCLINI, Néstor G. Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2008. HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mestiçagens culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003. MEGALE, Nilza B. Folclore Brasileiro. Petrópolis: Vozes, 1999. <u>Bibliografia Complementar</u>: CASCUDO, Luís da Câmara. - todos os volumes. CHAUÍ, Marilena. Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1986. ORTIZ, Renato. Cultura brasileira e identidade nacional. 3a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.</p>
<p>FUNDAMENTOS DA CULTURA E CULTURA BRASILEIRA II: Estudo da diversidade cultural regional do MS a partir das expressões artísticas e culturais: os hibridismos na fronteira MS/Paraguai e Bolívia, patrimônio cultural, Culturas Indígenas e Afro-brasileiras, arte naïf e artesanato. Orientalismo. <u>Bibliografia Básica</u>: CANCLINI, Néstor G. Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2008. HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mestiçagens culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003. SIGRIST, Marlei. Chão Batido: a cultura de Mato Grosso do Sul: folclore e tradição. Campo Grande, MS: Ed.UFMS, 2000. <u>Bibliografia Complementar</u>: SAID, E. W. Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia do Bolso, 2007. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Cultura e Arte em Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: 2006. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- UNB. Educação Africanidades. Brasil. 2006.</p>
<p>FUNDAMENTOS DE DIDÁTICA: Bases epistemológicas. O Ensino como objeto da Didática. A organização do ensino: plano/planejamento/projeto. <u>Bibliografia Básica</u>: AMARAL, Ana Lúcia. O trabalho de grupo: como trabalhar com os “diferentes”. CORDEIRO, Jaime. <i>Didática</i>. São Paulo: Contexto, 2007. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. <i>Ensino: as abordagens do processo</i>. São Paulo: EPU, 1986. XAVIER FILHA, Constantina. <i>Guia de Estudos de Formação docente-Didática</i>. Campo Grande: Editora da UFMS, 2009. <u>Bibliografia Complementar</u>: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). <i>Técnicas de ensino: por que não?</i> 11 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000. HIRST, Paul H. O que é ensinar? <i>Cadernos de História e Filosofia da educação</i>. Lisboa: v. 6, 2001. CANDAU, Vera Maria (Org.). <i>A didática em questão</i>. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. LUCKESI, Cipriano C. <i> Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições</i>. São Paulo: Cortez, 1995. PIMENTA, Selma Garrido. A pesquisa em didática. In PIMENTA, Selma Garrido. <i>De professores, pesquisa e didática</i>. Campinas, SP: Papyrus, 2002.</p>
<p>HARMONIA I: Introdução aos elementos básicos de estruturação musical do sistema tonal através do estudo sistemático dos modos maior e menor dentro do paradigma da Harmonia Tradicional, visando amparar a análise e interpretação musicais. <u>Bibliografia Básica</u>: SCHOENBERG, Arnold, Harmonia. São Paulo: Editora UNESP, 2001. OTTMAN, R., Advanced Harmony: Theory and Practice. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 2000. PAYNE, D. & KOSTKA, S., Tonal Harmony with an Introduction to Twentieth-century music. New York: McGraw-Hill, 2008. PISTON, W. Harmony. New York: Norton, 1987. <u>Bibliografia Complementar</u>: HINDEMITH, Paul, Harmonia Tradicional. São Paulo: Irmãos Vitale, 1976. PERSICETTI, V., Twentieth Century Harmony: Creative Aspects and Practice. New York: Faber and Faber, 1978. PISTON, W., Armonia. Madrid, Idea Musica, 2008. RAMEAU, J.P., Treatise on Harmony. New York, Dover, 1984. SCHENKER, H., Harmony. Chicago: University of Chicago Press, 1954.</p>
<p>HARMONIA II: Introdução aos elementos de estruturação musical do sistema tonal através do estudo sistemático de procedimentos de modulação e ampliação do sistema dentro do paradigma da Harmonia Tradicional visando amparar a análise e interpretação musicais. <u>Bibliografia Básica</u>: SCHOENBERG, Arnold, Harmonia. São Paulo: Editora UNESP, 2001. OTTMAN, R., Advanced Harmony: Theory and Practice. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 2000. PAYNE, D. & KOSTKA, S., Tonal Harmony with an Introduction to Twentieth-century music. New York: McGraw-Hill, 2008. PISTON, W. Harmony. New</p>

<p>York: Norton, 1987. <u>Bibliografia Complementar</u>: HINDEMITH, Paul, Harmonia Tradicional. São Paulo: Irmãos Vitale, 1976. PERSICHETTI, V., Twentieth Century Harmony: Creative Aspects and Practice. New York: Faber and Faber, 1978. PISTON, W., Armonia. Madrid, Idea Musica, 2008. RAMEAU, J.P., Treatise on Harmony. New York, Dover, 1984. SCHENKER, H., Harmony. Chicago: University of Chicago Press, 1954.</p>
<p>HARMONIA III: Introdução aos elementos básicos de estruturação musical do sistema tonal através do estudo sistemático de Harmonia Funcional, visando amparar a análise e interpretação musicais, assim como a execução instrumental. <u>Bibliografia Básica</u>: SCHOENBERG, Arnold. Harmonia. São Paulo: Editora UNESP, 2001. _____. Funciones Estructurales de la Harmonia. Barcelona: Ed. Labor, 1993. KOSTKA, Stefan, PAYNE, Dorothy e ALMÉN, Byron (2013). Tonal Harmony with an Introduction to Twentieth-Century Music (seventh ed.). New York: McGraw-Hill. MENEZES, Flo. (2002). Apoteose de Schoenberg. São Paulo: Ateliê Editorial. MOTTE, Diether De La. Armonía. Madrid: Mundimúsica Ediciones, 2007. <u>Bibliografia Complementar</u>: OTTMAN, R. (2000). Advanced Harmony: Theory and Practice. Englewood Cliffs: Prentice Hall. PARNCUTT, R. (1989). Harmony: a psychoacoustic approach. Berlin: Springer. Verlag. PERSICHETTI, V. (1978). Twentieth Century Harmony: Creative Aspects and Practice. New York: Faber and Faber. PISTON, W. Harmony. New York: Norton. ROEDERER, J. G. (1998). Introdução á física e psicofísica da música. São Paulo: EDUSP. SCHENKER, H. (1954). Harmony. Chicago: University of Chicago Press.</p>
<p>HISTÓRIA DA MÚSICA I: Panorama conciso dos principais movimentos estéticos da música Ocidental, da antiguidade grega ao século XX, através de delimitações cronológicas e estéticas elementares, com ênfase na música da Idade Média e do período gótico. <u>Bibliografia Básica</u>: BENNET, Roy. Uma Breve História da Música. São Paulo: Jorge Zahar, 1988. CANDÉ, Roland de. História da Música Universal. São Paulo: Martins Fontes, 2001, 2v. MENUHIN, Yehudi e DAVIS, Curtis W. A música do homem. São Paulo: Martins Fontes, 1981. <u>Bibliografia Complementar</u>: GRIFFITHS, Paul. Enciclopédia da Música do Século XX. São Paulo: Martins Fontes, 1995. GROUT, D & PALISCA, C., História da Música Ocidental. Lisboa: Gradiva, 1997. MICHELS, Ulrich. Atlas de Música. Lisboa: Gradiva, 2007.</p>
<p>HISTÓRIA DA MÚSICA II: Conhecimento do desenvolvimento histórico da música europeia dos séculos XV, XVI e XVII, em aspectos poéticos, estéticos e sociais, articulado com o contexto político e social marcado pelo início da modernidade e emergência do espírito capitalista. <u>Bibliografia Básica</u>: CANDÉ, Roland de. História da Música Universal. São Paulo: Martins Fontes, 2001, 1v. GROUT, D & PALISCA, C., História da Música Ocidental. Lisboa: Gradiva, 1997. MICHELS, Ulrich. Atlas de Música. Lisboa: Gradiva, 2007. <u>Bibliografia Complementar</u>: CARPEAUX, Otto Maria. O livro de ouro da história da música. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001. MENUHIN, Yehudi; DAVIS, Curtis W. A música do homem. São Paulo: Martins Fontes; Editora Fundo Educativo Brasileiro, 1981. KIEFER, Bruno. História e significado das formas musicais. Porto Alegre: Movimento, 1981. BRAUDEL, Fernand. Civilização material, economia e capitalismo: séculos XV-XVIII. Os jogos das trocas. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.</p>
<p>HISTÓRIA DA MÚSICA III: Desenvolvimento histórico da música europeia dos séculos XVIII e XIX, considerando aspectos poéticos, estéticos e sociais, articulado com o contexto político e social marcado pela consolidação da ideologia liberal, revolução industrial, imperialismo e constituição de Estados nacionais. <u>Bibliografia Básica</u>: CANDÉ, Roland de. História da Música Universal. São Paulo: Martins Fontes, 2001, 1v. GROUT, D & PALISCA, C., História da Música Ocidental. Lisboa: Gradiva, 1997. MICHELS, Ulrich. Atlas de Música. Lisboa: Gradiva, 2007. HARNONCOURT, Nikolaus. O discurso dos sons: caminhos para uma nova compreensão musical. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. <u>Bibliografia Complementar</u>: ROSEN, Charles. A geração romântica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000. HOBBSAWN, Eric. A era das revoluções. São Paulo: Ed. Paz e Terra, HOBBSAWN, Eric. A era do capital. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2009. _____. A era dos impérios. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1987.</p>
<p>HISTÓRIA DA MÚSICA IV: Conhecimento do desenvolvimento histórico, em aspectos poéticos, estéticos e sociais da produção musical do século XX até a atualidade, considerando a consolidação de um mercado de bens simbólicos, a produção das vanguardas musicais e a emergência da indústria cultural. <u>Bibliografia Básica</u>: CANDÉ, Roland de. História da Música Universal. São Paulo: Martins Fontes, 2001, 2v. GROUT, D & PALISCA, C., História da Música Ocidental. Lisboa: Gradiva, 1997. MICHELS, Ulrich. Atlas de Música. Lisboa: Gradiva, 2007. MENEZES, Flo. Música Eletroacústica/história e estéticas. São Paulo: Edusp, 1996. <u>Bibliografia Complementar</u>: BOULEZ, Pierre, A música hoje. São Paulo, Perspectiva, 1992. BOULEZ, Pierre. A música hoje 2. São Paulo, Perspectiva, 1992. GRIFFITHS, Paul. Enciclopédia da Música do Século XX. São Paulo: Martins Fontes, 1995. HOBBSAWN, Eric. A era dos extremos. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.</p>
<p>HISTÓRIA DO ENSINO DE ARTE: Estudo das teorias e teóricos do ensino de arte. Constituição histórica do</p>

ensino da arte no Brasil. Teorias pedagógicas e metodologias de ensino de arte. Bibliografia Básica: BARBOSA, Ana Mae (org.) Ensino da Arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008. _____. Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978. FUSARI, Maria F. de R.; FERRAZ, Heloisa C. de T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1992. Bibliografia Complementar: BARBOSA, Ana Mae (org.) Arte/educação contemporânea. São Paulo: Cortez, 2005. _____. Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1999. FUSARI, Maria F. de R.; FERRAZ, Heloisa C. de T. Metodologia do ensino da arte. São Paulo: Cortez, 1993.

INSTRUMENTO MUSICALIZADOR I: Estudo dos fundamentos da execução do instrumento musical visando, em primeiro lugar, a sua utilização enquanto ferramenta pedagógica em educação musical e, em segundo lugar, a prática interpretativa do repertório de concerto, desenvolvendo competências que apresentem maior demanda em relação ao perfil do acadêmico.

VIOLÃO: Bibliografia Básica: ARAÚJO, Milton Rodrigues de. Violão - Origem e Evolução. In: Revista Bras. De Música. RJ, 1982, V.XII. AZPIAZU, José de. La Guitarra Y los Guitarristas. Buenos Aires: Recordi, 1961. BERMUDEZ, Egberto. La vihuela. In La guitarra española. Madrid: Opera Tres Ediciones Musicales, 1993. Bibliografia Complementar: CARLEVARO, Abel. Microestudios 1a. Série. Heidelberg: Ed. Chaterelle, 1992. DUDEQUE, Norton. História do Violão. Curitiba: Ed. da UFPR, 1994. PINTO, Henrique. Iniciação ao Violão (Complemento à Iniciação ao Violão). São Paulo: Ricordi Brasileira S.A.VOL. 2. 1999.

PIANO: Bibliografia Básica: ABREU, Maria e GUEDES, Zuleika Rosa. O Piano na Música Brasileira. Porto Alegre: Movimento, 1992. BARROS, Eudóxia de. Técnica Pianística. São Paulo: Musicália, 1976. CAMPOS, Moema Craveiro dos. A Educação Musical e o Novo Paradigma. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000. Bibliografia Complementar: CORTOT, Alfred. Curso de Interpretacion. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1934. FONTAINHA, Guilherme H. O Ensino do Piano. Rio de Janeiro: Carlos Wehrs, 1956. KAPLAN, José Alberto. Teoria da Aprendizagem Pianística: uma abordagem psicológica. Porto Alegre: Movimento, 1985. RICHERME, Cláudio. A Técnica Pianística: uma abordagem científica. São João da Boa Vista, SP: AIR Musical Editora, 1996.

FLAUTA DOCE: Bibliografia Básica: GIESBERT, F.J. Schule fur die altblolckflote, Edition Schott 2562, New York, 1965. MONKEMEYER, Helmut. Método para flauta doce soprano, Editora Ricordi, São Paulo. YAMAHA. Sopra novo Yamaha, Irmãos Vitale, Rio de janeiro, 2006. Bibliografia Complementar: GIESBERT, F. J. Alte Tanzstucke, Schott Music Corp, New York, 1938. KAESTNER, H. Von Heinz, Little duets of old masters for two recorders, Schott Music Corp. New York, 1955. YAMAHA. Sopra novo Yamaha, Irmãos Vitale, Rio de janeiro, 2006.

INSTRUMENTO MUSICALIZADOR II: Estudo dos fundamentos da execução do instrumento musical visando, em primeiro lugar, a sua utilização enquanto ferramenta pedagógica em educação musical e, em segundo lugar, a prática interpretativa do repertório de concerto, desenvolvendo competências que apresentem maior demanda em relação ao perfil do acadêmico.

VIOLÃO: Bibliografia Básica: ARAÚJO, Milton Rodrigues de. Violão - Origem e Evolução. In: Revista Bras. De Música. RJ, 1982, V.XII. AZPIAZU, José de. La Guitarra Y los Guitarristas. Buenos Aires: Recordi, 1961. BERMUDEZ, Egberto. La vihuela. In La guitarra española. Madrid: Opera Tres Ediciones Musicales, 1993. Bibliografia Complementar: CARLEVARO, Abel. Microestudios 1a. Série. Heidelberg: Ed. Chaterelle, 1992. DUDEQUE, Norton. História do Violão. Curitiba: Ed. da UFPR, 1994. PINTO, Henrique. Iniciação ao Violão (Complemento à Iniciação ao Violão). São Paulo: Ricordi Brasileira S.A.VOL. 2. 1999.

IANO: Bibliografia Básica: ABREU, Maria e GUEDES, Zuleika Rosa. O Piano na Música Brasileira. Porto Alegre: Movimento, 1992. BARROS, Eudóxia de. Técnica Pianística. São Paulo: Musicália, 1976. CAMPOS, Moema Craveiro dos. A Educação Musical e o Novo Paradigma. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000. Bibliografia Complementar: CORTOT, Alfred. Curso de Interpretacion. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1934. FONTAINHA, Guilherme H. O Ensino do Piano. Rio de Janeiro: Carlos Wehrs, 1956. KAPLAN, José Alberto. Teoria da Aprendizagem Pianística: uma abordagem psicológica. Porto Alegre: Movimento, 1985. RICHERME, Cláudio. A Técnica Pianística: uma abordagem científica. São João da Boa Vista, SP: AIR Musical Editora, 1996. F

LAUTA DOCE: Bibliografia Básica: GIESBERT, F.J. Schule fur die altblolckflote, Edition Schott 2562, New York, 1965. MONKEMEYER, Helmut. Método para flauta doce soprano, Editora Ricordi, São Paulo. YAMAHA. Sopra novo Yamaha, Irmãos Vitale, Rio de janeiro, 2006. Bibliografia Complementar: GIESBERT, F. J. Alte Tanzstucke, Schott Music Corp, New York, 1938. KAESTNER, H. Von Heinz, Little duets of old masters for two recorders, Schott Music Corp. New York, 1955. YAMAHA. Sopra novo Yamaha, Irmãos Vitale, Rio de janeiro, 2006.

INSTRUMENTO MUSICALIZADOR III: Estudo dos fundamentos da execução do instrumento musical visando, em primeiro lugar, a sua utilização enquanto ferramenta pedagógica em educação musical e, em segundo lugar, a prática interpretativa do repertório de concerto, desenvolvendo competências que

apresentem maior demanda em relação ao perfil do acadêmico.

VIOLÃO: Bibliografia Básica: ARAÚJO, Milton Rodrigues de. Violão - Origem e Evolução. In: Revista Bras. De Música. RJ, 1982, V.XII. AZPIAZU, José de. La Guitarra Y los Guitarristas. Buenos Aires: Recordi, 1961. BERMUDEZ, Egberto. La vihuela. In La guitarra española. Madrid: Opera Tres Ediciones Musicales, 1993. Bibliografia Complementar: CARLEVARO, Abel. Microestudios 1a. Série. Heidelberg: Ed. Chaterelle, 1992. DUDEQUE, Norton. História do Violão. Curitiba: Ed. da UFPR, 1994. PINTO, Henrique. Iniciação ao Violão (Complemento à Iniciação ao Violão). São Paulo: Ricordi Brasileira S.A.VOL. 2. 1999.

PIANO: Bibliografia Básica: ABREU, Maria e GUEDES, Zuleika Rosa. O Piano na Música Brasileira. Porto Alegre: Movimento, 1992. BARROS, Eudóxia de. Técnica Pianística. São Paulo: Musicália, 1976. CAMPOS, Moema Craveiro dos. A Educação Musical e o Novo Paradigma. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000. Bibliografia Complementar: CORTOT, Alfred. Curso de Interpretacion. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1934. FONTAINHA, Guilherme H. O Ensino do Piano. Rio de Janeiro: Carlos Wehrs, 1956. KAPLAN, José Alberto. Teoria da Aprendizagem Pianística: uma abordagem psicológica. Porto Alegre: Movimento, 1985. RICHERME, Cláudio. A Técnica Pianística: uma abordagem científica. São João da Boa Vista, SP: AIR Musical Editora, 1996.

FLAUTA DOCE: Bibliografia Básica: GIESBERT, F.J. Schule fur die altblolckflote, Edition Schott 2562, New York, 1965. MONKEMEYER, Helmut. Método para flauta doce soprano, Editora Ricordi, São Paulo. YAMAHA. Sopra novo Yamaha, Irmãos Vitale, Rio de janeiro, 2006. Bibliografia Complementar: GIESBERT, F. J. Alte Tanzstucke, Schott Music Corp, New York, 1938. KAESTNER, H. Von Heinz, Little duets of old masters for two recorders, Schott Music Corp. New York, 1955. YAMAHA. Sopra novo Yamaha, Irmãos Vitale, Rio de janeiro, 2006.

INSTRUMENTO MUSICALIZADOR IV: Estudo dos fundamentos da execução do instrumento musical visando, em primeiro lugar, a sua utilização enquanto ferramenta pedagógica em educação musical e, em segundo lugar, a prática interpretativa do repertório de concerto, desenvolvendo competências que apresentem maior demanda em relação ao perfil do acadêmico.

VIOLÃO: Bibliografia Básica: ARAÚJO, Milton Rodrigues de. Violão - Origem e Evolução. In: Revista Bras. De Música. RJ, 1982, V.XII. AZPIAZU, José de. La Guitarra Y los Guitarristas. Buenos Aires: Recordi, 1961. BERMUDEZ, Egberto. La vihuela. In La guitarra española. Madrid: Opera Tres Ediciones Musicales, 1993. Bibliografia Complementar: CARLEVARO, Abel. Microestudios 1a. Série. Heidelberg: Ed. Chaterelle, 1992. DUDEQUE, Norton. História do Violão. Curitiba: Ed. da UFPR, 1994. PINTO, Henrique. Iniciação ao Violão (Complemento à Iniciação ao Violão). São Paulo: Ricordi Brasileira S.A.VOL. 2. 1999.

PIANO: Bibliografia Básica: ABREU, Maria e GUEDES, Zuleika Rosa. O Piano na Música Brasileira. Porto Alegre: Movimento, 1992. BARROS, Eudóxia de. Técnica Pianística. São Paulo: Musicália, 1976. CAMPOS, Moema Craveiro dos. A Educação Musical e o Novo Paradigma. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000. Bibliografia Complementar: CORTOT, Alfred. Curso de Interpretacion. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1934. FONTAINHA, Guilherme H. O Ensino do Piano. Rio de Janeiro: Carlos Wehrs, 1956. KAPLAN, José Alberto. Teoria da Aprendizagem Pianística: uma abordagem psicológica. Porto Alegre: Movimento, 1985. RICHERME, Cláudio. A Técnica Pianística: uma abordagem científica. São João da Boa Vista, SP: AIR Musical Editora, 1996.

FLAUTA DOCE: Bibliografia Básica: GIESBERT, F.J. Schule fur die altblolckflote, Edition Schott 2562, New York, 1965. MONKEMEYER, Helmut. Método para flauta doce soprano, Editora Ricordi, São Paulo. YAMAHA. Sopra novo Yamaha, Irmãos Vitale, Rio de janeiro, 2006. Bibliografia Complementar: GIESBERT, F. J. Alte Tanzstucke, Schott Music Corp, New York, 1938. KAESTNER, H. Von Heinz, Little duets of old masters for two recorders, Schott Music Corp. New York, 1955. YAMAHA. Sopra novo Yamaha, Irmãos Vitale, Rio de janeiro, 2006.

INTRODUÇÃO À ETNOMUSICOLOGIA: Estudo dos campos, das teorias, das metodologias e dos debates da musicologia, da musicologia comparada e da etnomusicologia. Considerações da interdisciplinaridade e introdução ao pensamento antropológico. Desenvolvimento da etnomusicologia no Brasil. Relações entre a educação e musical e a etnomusicologia. Bibliografia básica: BLACKING, John. How Musical is Man? Seattle, University of Washington Press, 1973. BOAS, F. Antropologia Cultural. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. LANDA, Enrique Câmara de. Etnomusicologia. Madrid: Ediciones Del ICCMU, 2004. MERRIAN, Alan P. The Anthropology of Music, Evanston: Northwestern University Press, 1964. Bibliografia complementar: CANCLINI, Nestor García. Culturas Híbridas – Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2008. CARVALHO, Mário Vieira. A música e a luta ideológica. Lisboa: Editorial Estampa, 1976. HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. KERMAN, Joseph. Musicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1987. WISNIK, José Miguel. O som e o sentido – uma outra história das músicas. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

<p>INTRODUÇÃO À FILOSOFIA DA MÚSICA: Relações entre o desenvolvimento da filosofia no ocidente e as concepções de música. Filosofia Pré-socrática e música. Filosofia Clássica e música. Música na Filosofia Cristã. Humanismo e Música. A música na Idade Moderna. O conceito de Música na atualidade. <u>Bibliografia Básica:</u> ADORNO, Theodor, O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição, in Os Pensadores, 5ª ed., trad. Zeljko Loparic et alli, São Paulo, Nova Cultural, 2002. HANSLICK, Eduard, Do Belo Musical, trad. Nicolino Simone Neto, Campinas, Ed. da Unicamp, 1989. OLIVEIRA, Luis Felipe, A Emergência do Significado em Música, Tese de doutorado, UNICAMP, 2010. TOMÁS, Lia, Musica e Filosofia: estética musical, São Paulo: Irmãos Vitale, 2005. <u>Bibliografia Complementar:</u> ADORNO, Theodor (1974) - Filosofia da Nova Música, trad. Magda França, São Paulo, Perspectiva. BOWMAN, W. D., Philosophical perspectives on music. Oxford University Press, New York, 1998. DAHLHAUS, Carl, Estética Musical, trad. Artur Morão, Lisboa, Ed. 70, 1991. FUBINI, Enrico, La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX, 2ª ed., trad. Carlos G. P. de Aranda, Madrid, Alianza, 1990. TOMÁS, Lia, Ouvir o lógos: música e filosofia. Editora UNESP, São Paulo, 2002.</p>
<p>INTRODUÇÃO À MÚSICA I: Diferentes sistemas musicais. Grafia nos diferentes sistemas musicais. Regras básicas de leitura musical nos sistemas modais, tonal e pós-tonais. Conceitos fundamentais ao desenvolvimento da Música Ocidental. <u>Bibliografia Básica:</u> BENWARD, Bruce & KOLOSICK, Timothy, Percepção Musical. Tradução: Adriana Lopes da Cunha Moreira. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. GEROU, Tom e LUSK, Linda. Essential Dictionary of Music Notation. Van Nuys: Alfred Publishing Co. 1996. MED, Bohumil, Ritmo. 4ª Edição Ampliada. Brasília: Musimed, 1996. MED, Bohumil, Solfejo. 4ª Edição. Brasília: Musimed, 1996. MED, Bohumil. Teoria da Música. 4ª Ed. Brasília: Musimed 1996. <u>Bibliografia Complementar:</u> CHRISTENSEN, Thomas (Ed.). The Cambridge History of Western Music Theory. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. GRAMANI, José Eduardo. Rítmica. SP: Perspectiva, 2004. MICHELS, Ulrich. Atlas de Música I. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda., 2003. OTTMAN, Robert W. Music for sight singing. 3rd. Edition. New Jersey: Prentice Hall, 1986. SADIE, Stanley. The New Grove Dictionary of Music and Musicians. 2nd Edition. London: Macmillan, 2001.</p>
<p>INTRODUÇÃO À MÚSICA II: Diferentes sistemas musicais. Grafia nos diferentes sistemas musicais. Regras básicas de leitura musical nos sistemas modais, tonal e pós-tonais. Conceitos fundamentais ao desenvolvimento da Música Ocidental, em continuidade com a disciplina homônima anterior. <u>Bibliografia Básica:</u> BENWARD, Bruce & KOLOSICK, Timothy, Percepção Musical. Tradução: Adriana Lopes da Cunha Moreira. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. GEROU, Tom e LUSK, Linda. Essential Dictionary of Music Notation. Van Nuys: Alfred Publishing Co., 1996. MED, Bohumil, Ritmo. 4ª Edição Ampliada. Brasília: Musimed, 1996. MED, Bohumil, Solfejo. 4ª Edição. Brasília: Musimed, 1996. MED, Bohumil. Teoria da Música. 4ª Ed. Brasília: Musimed 1996. <u>Bibliografia Complementar:</u> CHRISTENSEN, Thomas (Ed.). The Cambridge History of Western Music Theory. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. GRAMANI, José Eduardo. Rítmica. SP: Perspectiva, 2004. MICHELS, Ulrich. Atlas de Música I. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda., 2003. OTTMAN, Robert W. Music for sight singing. 3rd. Edition. New Jersey: Prentice Hall, 1986. SADIE, Stanley. The New Grove Dictionary of Music and Musicians. 2nd Edition. London: Macmillan, 2001.</p>
<p>INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA DA MÚSICA: Estudo das relações entre música e sociedade; música e história; música e cultura; música e ideologia; produção, mediação e recepção musical. A música na contemporaneidade; o ensino da música e seu papel social; a sociologia da música como “musicologia autocrítica”. Considerações sobre a música popular urbana e mediatizada. <u>Bibliografia básica:</u> ADORNO, TW. Idéias para a sociologia da música. Roberto Shwarz (trad) In Textos Escolhidos (Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980. BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. Daniela Kers, Guilherme J.F. Teixeira (trad). São Paulo: EDUSP, Porto Alegre, RS: Zouk, 2008. MIDDLETON, Richard. Studying Popular Music, Milton Keynes: Open University Press, 1990. WEBER, Max. Fundamentos racionais e sociológicos da música. São Paulo: Edusp, 1995. <u>Bibliografia complementar:</u> CALDAS, Waldenyr. A cultura político-musical brasileira. São Paulo: Musa Editora, 2005. HIGA, Evandro Rodrigues. Polca paraguaia, guarânia e chamamé: estudos sobre três gêneros musicais em Campo Grande, MS. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2010. MARTINS, Carlos Benedito. O que é sociologia. São Paulo: Brasiliense, 2006. STEFANI, Gino. Para entender a música. Maria Bethânia Amoroso (trad). Rio de Janeiro: Globo, 1989. TINHORÃO, J. R. História social da música popular brasileira. 1ª. ed. São Paulo: Editora 34, 1998.</p>
<p>METODOLOGIA DA PESQUISA EM MÚSICA: Introdução à Filosofia da Ciência. Relações e demarcações entre arte e ciência. Aspectos de redação científica. Fundamentos da pesquisa em música, suas áreas e objetos e caminhos de investigação. <u>Bibliografia Básica:</u> AMARAL, Kleide Ferreira do. Pesquisa em Música e Educação. São Paulo: Loyola, 1991. DESLANDES, Sueli Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE</p>

<p>EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, Uberlândia. Anais... Uberlândia: ABEM, 2001. <u>Bibliografia Complementar</u>: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, Natal. Anais. Natal: ABEM, 2002. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, Florianópolis. Anais... Florianópolis: ABEM, 2003. LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.</p>
<p>MÚSICA BRASILEIRA I: Conhecimento do desenvolvimento histórico, em aspectos poéticos, estéticos e sociais da música produzida no Brasil, desde da tradição jesuítica, até o repertório pré-nacionalista do início do Século XX, considerando o contexto social dentro do qual a música foi composta e o desenvolvimento da música européia no mesmo período. Música popular de tradição oral no Brasil. <u>Bibliografia básica</u>: DUPRAT, Regis, O garimpo Musical. São Paulo: ed Novas metas, 1985. SALLES, Vicente (et alii). Carlos Gomes: uma obra em foco. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1987. MONTEIRO, Maurício. A construção do gosto: música e sociedade na Corte do Rio de Janeiro 1808-1821. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008. LIMA, E. de. As modinhas do Brasil. São Paulo: Edusp, 2001. KIEFER, Bruno. História da música brasileira: dos primórdios ao início do século XX. 2.ed. Porto Alegre: Movimento, 1977. <u>Bibliografia complementar</u>: CASTAGNA, Paulo Augusto. Fontes bibliográficas para a pesquisa da prática musical no Brasil nos séculos XVI e XVII. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, Escola de Comunicação e Artes, 1991. HOLLER, Marcos Tadeu. Uma história de cantares de Sion na terra dos brasis: a música na atuação dos jesuítas na América Portuguesa. Tese de doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Artes, 2006. 2 vols. MORAES, José Geraldo Vinci de; SALIBA, Elias Thomé (orgs.). História e música no Brasil. São Paulo: Alameda, 2010. MARCONDES, Marco (ed.). Enciclopédia da Música Brasileira: Popular, Erudita e Folclórica. 3ª. ed. São Paulo: Art Editora, Publifolha, 2003. MARIZ, Vasco. História da Música no Brasil. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2000.</p>
<p>MÚSICA BRASILEIRA II: Estudo teórico da música erudita brasileira, desde Villa Lobos e seus contemporâneos, até nossos dias, a partir de seus aspectos estéticos, técnicos e filosóficos, considerando o desenvolvimento da música européia no mesmo período. Música popular brasileira: rural, urbana e mediatizada e da música em Mato Grosso do Sul. <u>Bibliografia básica</u>: ANDRADE, Mário de. Dicionário musical brasileiro. Belo Horizonte: Itatiaia, Brasília: Ministério da Cultura, São Paulo: IEB-USP, EDUSP, 1989. KATER, Carlos Elias. Música viva e H. J. Koellreutter: movimentos em direção a modernidade. São Paulo: Musa, 2001. NEVES, José Maria. Música contemporânea brasileira. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1981. KIEFER, Bruno. História da música brasileira: dos primórdios ao início do século XX. 2.ed. Porto Alegre: Movimento, 1977. _____. Villa-Lobos e o modernismo na música brasileira. Porto Alegre: Movimento; Brasília: INL, 1986. <u>Bibliografia complementar</u>: HIGA, Evandro. Os gêneros musicais “polca paraguaia”, “guarânia” e “chamamé”: formas de ocorrência em Campo Grande-Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2010. GUIZZO, José Otávio. A Moderna Música Popular Urbana de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS: Xerocópia, 1982. TINHORÃO, José Ramos. História social da música popular brasileira. São Paulo: Ed.34, 1998. MARIZ, Vasco. A canção popular brasileira. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 2006.</p>
<p>MÚSICA DE CÂMARA E PRÁTICA EM CONJUNTO I: Estudo de aspectos práticos e teóricos do repertório de câmara e para conjunto, seja dentro da tradição da música de concerto ou popular/urbana. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias. <u>Bibliografia Básica</u>: BENNETT, Roy. Elementos básicos da música. Trad. Maria Teresa de Resende Costa. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1998. BENNETT, Roy. Forma e estrutura na música. Trad. Luis Carlos Csëko. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1986. DUDEQUE, Norton. História do violão. Curitiba: Editora da Ufpr, 1994. FUBINI, Enrico. La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX. Espanha: Alianza Editorial, 1996. <u>Bibliografia Complementar</u>: Dicionário Grove de Música (edição concisa). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. GROUT, J. Donald. & PALISCA, V. Claude. História da música ocidental. Trad. Ana Luisa Faria. Revisor técnico: Adriana Latino. Lisboa: Gradiva, 1997. HARNONCOURT, Nikolaus. O discurso dos sons. Trad. Marcelo Fagerlande. Rio de Janeiro; Jorge Zahar, 1998. MED. Bohumil. Teoria da música. 4ª. Ed. Brasília: Musimed, 1996. SCHAFFER, Murray. O ouvido pensante. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada e outros. São Paulo: UNESP, 1991.</p>
<p>MÚSICA DE CÂMARA E PRÁTICA EM CONJUNTO II: Estudo de aspectos práticos e teóricos do repertório de câmara e para conjunto, seja dentro da tradição da música de concerto ou popular/urbana. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias. <u>Bibliografia Básica</u>: BENNETT, Roy. Elementos básicos da música. Trad. Maria Teresa de Resende Costa. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1998. BENNETT, Roy. Forma e estrutura na música. Trad. Luis Carlos Csëko. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1986. DUDEQUE, Norton. História do violão. Curitiba: Editora da Ufpr, 1994. FUBINI, Enrico. La</p>

<p>estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX. Espanha: Alianza Editorial, 1996. <u>Bibliografia Complementar</u>: Dicionário Grove de Música (edição concisa). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. GROUT, J. Donald. & PALISCA, V. Claude. História da música ocidental. Trad. Ana Luisa Faria. Revisor técnico: Adriana Latino. Lisboa: Gradiva, 1997. HARNONCOURT, Nikolaus. O discurso dos sons. Trad. Marcelo Fagerlande. Rio de Janeiro; Jorge Zahar, 1998. MED. Bohumil. Teoria da música. 4ª. Ed. Brasília: Musimed, 1996. SCHAFFER, Murray. O ouvido pensante. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada e outros. São Paulo: UNESP, 1991.</p>
<p>MÚSICA E TECNOLOGIA: O som e os equipamentos analógicos e os digitais. Conhecimento e utilização básica do softwares de notação musical Finale e de técnicas de gravação e manipulação de sons na plataforma digital com os softwares Sound Fourge e Vegas. <u>Bibliografia Básica</u>: ALVES, Luciano. <i>Fazendo Música no Computador</i>. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2006. GOMES, Tadeu; NEVES, Adinaldo. <i>Tecnologia aplicada à música</i>. 2. ed. Rio de Janeiro: H. Sheldon, 1993. VALLE, Sólon do. <i>Microfones – Tecnologia e Aplicação</i>. Rio de Janeiro: Música e Tecnologia, 1997. RATTON, Miguel. <i>Dicionário de Áudio e Tecnologia</i>. Rio de Janeiro: Música e Tecnologia, [s.d.] ZUBEN, Paulo. <i>Música e tecnologia – o som e seus instrumentos</i>. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004. <u>Bibliografia Complementar</u>: CLAIBORNE, Ryan. <i>Effects and Settings</i>. Milwaukee (WI): Hal Leonard, [s.d.] CYSNE, Luís Fernando O. <i>Áudio, Engenharia e Sistemas</i>. 4. ed. Rio de Janeiro: H. Sheldon, [s.d.] LIMA, Luciano Vieira; MACHADO, André Campos; PINTO, Marília Mazzaro. <i>Finale 2004</i>. São Paulo: Érica, [s.d.] MACHADO, Renato Muchon. <i>Som ao vivo</i>. 2. ed. Rio de Janeiro: H. Sheldon, 2006. MENEZES, Flo. <i>Acústica musical em palavras e sons</i>. São Paulo: Athelie Editorial, 2004.</p>
<p>LABORATÓRIO DE TECLADO COLETIVO I: Desenvolvimento dos aspectos básicos de técnica e interpretação musical do teclado, seus recursos como instrumento solo e acompanhador. Desenvolvimento de habilidades funcionais na prática do teclado em grupo. <u>Bibliografia básica</u>: ADOLFO, Antonio; CHEDIAK, Almir. Harmonia e estilos para teclado. Rio de Janeiro: Lumiar, 1994. ADOLFO, Antonio; CHEDIAK, Almir. Iniciação ao piano e teclado. Rio de Janeiro: Lumiar, 1994. CHEDIAK, Almir. Harmonia & improvisação, I : 70 músicas harmonizadas e analisadas, violão, guitarra, baixo, teclado. 7. ed. rev. Rio de Janeiro: Lumiar, 1986. KOLLREUTTER, Hans Joaquim. Harmonia funcional: Introdução à teoria das funções harmônicas. 2.ed. São Paulo: Ricordi, 1978. VERHAALLEN, Marion. Explorando musica através do teclado,1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1989. 88p. <u>Bibliografia complementar</u>: ADOLFO, Antonio; CHEDIAK, Almir. O livro do músico: harmonia e improvisação para piano, teclados e outros instrumentos. Rio de Janeiro: Lumiar, 1989. 182p. BEZERRA, Ledízio. Manual para o tecladista: construção dos acordes: aplicado também em: violão, guitarra, sintetizador, piano, acordeon e scaletta. Rio de Janeiro: Litteris, 1996. 88p. YAMAHA MUSIC FOUNDATION. Fundamentals paper work section. Tokyo, 1980. YAMAHA MUSIC FOUNDATION. Fundamentals practical section. Tokyo, 1980.</p>
<p>LABORATÓRIO DE TECLADO COLETIVO II: Desenvolvimento dos aspectos básicos de técnica e interpretação musical do teclado, seus recursos como instrumento solo e acompanhador. Desenvolvimento de habilidades funcionais na prática do teclado em grupo, em continuidade à disciplina homônima anterior. <u>Bibliografia básica</u>: ADOLFO, Antonio; CHEDIAK, Almir. Harmonia e estilos para teclado. Rio de Janeiro: Lumiar, 1994. ADOLFO, Antonio; CHEDIAK, Almir. Iniciação ao piano e teclado. Rio de Janeiro: Lumiar, 1994. CHEDIAK, Almir. Harmonia & improvisação, I: 70 músicas harmonizadas e analisadas, violão, guitarra, baixo, teclado. 7. ed. rev. Rio de Janeiro: Lumiar, 1986. KOLLREUTTER, Hans Joaquim. Harmonia funcional: Introdução à teoria das funções harmônicas. 2.ed. São Paulo: Ricordi, 1978. VERHAALLEN, Marion. Explorando musica através do teclado,1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1989. <u>Bibliografia complementar</u>: ADOLFO, Antonio; CHEDIAK, Almir. O livro do músico: harmonia e improvisação para piano, teclados e outros instrumentos. Rio de Janeiro: Lumiar, 1989. 182p. BEZERRA, Ledízio. Manual para o tecladista: construção dos acordes: aplicado também em: violão, guitarra, sintetizador, piano, acordeon e scaletta. Rio de Janeiro: Litteris, 1996. 88p. YAMAHA MUSIC FOUNDATION. Fundamentals paper work section. Tokyo, 1980. YAMAHA MUSIC FOUNDATION. Fundamentals practical section. Tokyo, 1980.</p>
<p>OFICINA DE PRODUÇÃO E MONTAGEM MUSICAL: Montagem prática de um programa musical temático de música brasileira (erudita ou popular), na qual os próprios estudantes assumem ativamente a produção, e a performance do repertório, sob orientação dos facilitadores do processo. <u>Bibliografia básica</u>: BAÊ, Tuti & MARSOLA, Mônica. Canto, uma expressão - Princípios básicos de técnica vocal. São Paulo: Irmãos Vitale, 2000. MASTERSON, Ailsa. Técnica de Alexander, Guia prático. São Paulo: Avatar, 1999. COELHO, Helena Wöhl. Técnica vocal para coros. Editora Sinodal, São Leopoldo 1994. MATHIAS, Nelson. Coral um canto apaixonante. Musimed 1986. BOAL, Augusto. 200 Exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. <u>Bibliografia complementar</u>: MACHADO, Maria Clara e ROSMAN, Marta. 100 Jogos Dramáticos. Rio de Janeiro: Agir, 1994. PAULA, Joaquim de. Psicomotricidade: Uma Visão Lúdica</p>

<p>Através da Arte. Rio de Janeiro: ed.do autor, s/data. MILLER, Richard. The Structure of Singing: System and Art in Vocal Technique. New York: Schirmer books, 1986. STANISLAVSKI, Constantin. A Construção da personagem. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.</p>
<p>PIANO I: Estudo de aspectos práticos e teóricos do repertório próprio do instrumento, seja dentro da tradição da música de concerto ou do repertório popular/urbano. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias. <u>Bibliografia Básica</u>: ABREU, Maria e GUEDES, Zuleika Rosa. O Piano na Música Brasileira. Porto Alegre: Movimento, 1992. BARROS, Eudóxia de. Técnica Pianística. São Paulo: Musicália, 1976. CAMPOS, Moema Craveiro dos. A Educação Musical e o Novo Paradigma. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000. <u>Bibliografia Complementar</u>: CORTOT, Alfred. Curso de Interpretacion. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1934. FONTAINHA, Guilherme H. O Ensino do Piano. Rio de Janeiro: Carlos Wehrs, 1956. KAPLAN, José Alberto. Teoria da Aprendizagem Pianística: uma abordagem psicológica. Porto Alegre: Movimento, 1985. RICHERME, Cláudio. A Técnica Pianística: uma abordagem científica. São João da Boa Vista, SP: AIR Musical Editora, 1996.</p>
<p>PIANO II: Estudo de aspectos práticos e teóricos do repertório próprio do instrumento, seja dentro da tradição da música de concerto ou do repertório popular/urbano. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias e desenvolvam-se progressivamente com relação à disciplina homônima anterior. <u>Bibliografia Básica</u>: ABREU, Maria e GUEDES, Zuleika Rosa. O Piano na Música Brasileira. Porto Alegre: Movimento, 1992. BARROS, Eudóxia de. Técnica Pianística. São Paulo: Musicália, 1976. CAMPOS, Moema Craveiro dos. A Educação Musical e o Novo Paradigma. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000. <u>Bibliografia Complementar</u>: CORTOT, Alfred. Curso de Interpretacion. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1934. FONTAINHA, Guilherme H. O Ensino do Piano. Rio de Janeiro: Carlos Wehrs, 1956. KAPLAN, José Alberto. Teoria da Aprendizagem Pianística: uma abordagem psicológica. Porto Alegre: Movimento, 1985. RICHERME, Cláudio. A Técnica Pianística: uma abordagem científica. São João da Boa Vista, SP: AIR Musical Editora, 1996.</p>
<p>PIANO III: Estudo de aspectos práticos e teóricos do repertório próprio do instrumento, seja dentro da tradição da música de concerto ou do repertório popular/urbano. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias e desenvolvam-se progressivamente com relação à disciplina homônima anterior. <u>Bibliografia Básica</u>: ABREU, Maria e GUEDES, Zuleika Rosa. O Piano na Música Brasileira. Porto Alegre: Movimento, 1992. BARROS, Eudóxia de. Técnica Pianística. São Paulo: Musicália, 1976. CAMPOS, Moema Craveiro dos. A Educação Musical e o Novo Paradigma. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000. <u>Bibliografia Complementar</u>: CORTOT, Alfred. Curso de Interpretacion. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1934. FONTAINHA, Guilherme H. O Ensino do Piano. Rio de Janeiro: Carlos Wehrs, 1956. KAPLAN, José Alberto. Teoria da Aprendizagem Pianística: uma abordagem psicológica. Porto Alegre: Movimento, 1985. RICHERME, Cláudio. A Técnica Pianística: uma abordagem científica. São João da Boa Vista, SP: AIR Musical Editora, 1996.</p>
<p>PIANO IV: Estudo de aspectos práticos e teóricos do repertório próprio do instrumento, seja dentro da tradição da música de concerto ou do repertório popular/urbano. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias e desenvolvam-se progressivamente com relação à disciplina homônima anterior. <u>Bibliografia Básica</u>: ABREU, Maria e GUEDES, Zuleika Rosa. O Piano na Música Brasileira. Porto Alegre: Movimento, 1992. BARROS, Eudóxia de. Técnica Pianística. São Paulo: Musicália, 1976. CAMPOS, Moema Craveiro dos. A Educação Musical e o Novo Paradigma. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000. <u>Bibliografia Complementar</u>: CORTOT, Alfred. Curso de Interpretacion. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1934. FONTAINHA, Guilherme H. O Ensino do Piano. Rio de Janeiro: Carlos Wehrs, 1956. KAPLAN, José Alberto. Teoria da Aprendizagem Pianística: uma abordagem psicológica. Porto Alegre: Movimento, 1985. RICHERME, Cláudio. A Técnica Pianística: uma abordagem científica. São João da Boa Vista, SP: AIR Musical Editora, 1996.</p>
<p>PIANO V: Estudo de aspectos práticos e teóricos do repertório próprio do instrumento, seja dentro da tradição da música de concerto ou do repertório popular/urbano. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias e desenvolvam-se progressivamente com relação à disciplina homônima anterior. <u>Bibliografia Básica</u>: ABREU, Maria e GUEDES, Zuleika Rosa. O Piano na Música Brasileira. Porto Alegre: Movimento, 1992. BARROS, Eudóxia de. Técnica Pianística. São Paulo: Musicália, 1976. CAMPOS, Moema Craveiro dos. A Educação Musical e o Novo Paradigma. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000. <u>Bibliografia Complementar</u>: CORTOT, Alfred. Curso de Interpretacion. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1934. FONTAINHA, Guilherme H. O Ensino do Piano. Rio de Janeiro: Carlos Wehrs, 1956. KAPLAN, José Alberto. Teoria da Aprendizagem Pianística: uma abordagem psicológica. Porto Alegre:</p>

Movimento, 1985. RICHERME, Cláudio. <i>A Técnica Pianística: uma abordagem científica</i> . São João da Boa Vista, SP: AIR Musical Editora, 1996.
PIANO VI: Estudo de aspectos práticos e teóricos do repertório próprio do instrumento, seja dentro da tradição da música de concerto ou do repertório popular/urbano. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias e desenvolvam-se progressivamente com relação à disciplina homônima anterior. <u>Bibliografia Básica</u> : ABREU, Maria e GUEDES, Zuleika Rosa. <i>O Piano na Música Brasileira</i> . Porto Alegre: Movimento, 1992. BARROS, Eudóxia de. <i>Técnica Pianística</i> . São Paulo: Musicália, 1976. CAMPOS, Moema Craveiro dos. <i>A Educação Musical e o Novo Paradigma</i> . Rio de Janeiro: Enelivros, 2000. <u>Bibliografia Complementar</u> : CORTOT, Alfred. <i>Curso de Interpretacion</i> . Buenos Aires: Ricordi Americana, 1934. FONTAINHA, Guilherme H. <i>O Ensino do Piano</i> . Rio de Janeiro: Carlos Wehrs, 1956. KAPLAN, José Alberto. <i>Teoria da Aprendizagem Pianística: uma abordagem psicológica</i> . Porto Alegre: Movimento, 1985. RICHERME, Cláudio. <i>A Técnica Pianística: uma abordagem científica</i> . São João da Boa Vista, SP: AIR Musical Editora, 1996.
PIANO VII: Estudo de aspectos práticos e teóricos do repertório próprio do instrumento, seja dentro da tradição da música de concerto ou do repertório popular/urbano. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias e desenvolvam-se progressivamente com relação à disciplina homônima anterior. <u>Bibliografia Básica</u> : ABREU, Maria e GUEDES, Zuleika Rosa. <i>O Piano na Música Brasileira</i> . Porto Alegre: Movimento, 1992. BARROS, Eudóxia de. <i>Técnica Pianística</i> . São Paulo: Musicália, 1976. CAMPOS, Moema Craveiro dos. <i>A Educação Musical e o Novo Paradigma</i> . Rio de Janeiro: Enelivros, 2000. <u>Bibliografia Complementar</u> : CORTOT, Alfred. <i>Curso de Interpretacion</i> . Buenos Aires: Ricordi Americana, 1934. FONTAINHA, Guilherme H. <i>O Ensino do Piano</i> . Rio de Janeiro: Carlos Wehrs, 1956. KAPLAN, José Alberto. <i>Teoria da Aprendizagem Pianística: uma abordagem psicológica</i> . Porto Alegre: Movimento, 1985. RICHERME, Cláudio. <i>A Técnica Pianística: uma abordagem científica</i> . São João da Boa Vista, SP: AIR Musical Editora, 1996.
PIANO VIII: Estudo de aspectos práticos e teóricos do repertório próprio do instrumento, seja dentro da tradição da música de concerto ou do repertório popular/urbano. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias e desenvolvam-se progressivamente com relação à disciplina homônima anterior. <u>Bibliografia Básica</u> : ABREU, Maria e GUEDES, Zuleika Rosa. <i>O Piano na Música Brasileira</i> . Porto Alegre: Movimento, 1992. BARROS, Eudóxia de. <i>Técnica Pianística</i> . São Paulo: Musicália, 1976. CAMPOS, Moema Craveiro dos. <i>A Educação Musical e o Novo Paradigma</i> . Rio de Janeiro: Enelivros, 2000. <u>Bibliografia Complementar</u> : CORTOT, Alfred. <i>Curso de Interpretacion</i> . Buenos Aires: Ricordi Americana, 1934. FONTAINHA, Guilherme H. <i>O Ensino do Piano</i> . Rio de Janeiro: Carlos Wehrs, 1956. KAPLAN, José Alberto. <i>Teoria da Aprendizagem Pianística: uma abordagem psicológica</i> . Porto Alegre: Movimento, 1985. RICHERME, Cláudio. <i>A Técnica Pianística: uma abordagem científica</i> . São João da Boa Vista, SP: AIR Musical Editora, 1996.
POLÍTICAS EDUCACIONAIS: Gênese e concepções das políticas no Brasil. Estado, sociedade e políticas para a educação básica e ensino superior. Políticas educacionais contemporâneas no âmbito municipal, estadual, nacional e internacional. <u>Bibliografia Básica</u> : BRASIL, MEC. <i>Plano Nacional de Educação</i> . Brasília, 2002. Disponível em http://www.mec.gov.br . Acesso em 09.06.2002. BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Especial. <i>Diretrizes Para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior</i> . Brasília, 2001. Disponível em http://www.mec.gov.br . Acesso em 09/06/2001. MORIN, E. <i>Sete saberes necessários a educação do futuro</i> . São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000. <u>Bibliografia Complementar</u> : ARELARO, Lisete Regina Gomes. <i>Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público privadas: impasse democrático ou mistificação política? Educação & Sociedade</i> , v. 28, n. 100, p. 899-920, Especial out. 2007. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br . BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. <i>Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001</i> . Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 10-01-2001. BRASIL. Ministério da Educação. <i>O Plano de Desenvolvimento da Educação: Programa, princípios e razões</i> . Brasília, 2007. Disponível em http://www.mec.gov.br . BROOKE, Nigel. <i>O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil</i> . <i>Cadernos de Pesquisa</i> , Fundação Carlos Chagas, v. 36, n. 128, p. 377-401 maio/ago. 2006. Disponível em http://www.fundacaocarloschagas.br .
PRÁTICA DE ENSINO EM MÚSICA I: Panorama histórico da educação musical; conhecimento teórico e vivencial do ensino de música ao longo da história ocidental, até o final do século XIX. <u>Bibliografia básica</u> : CAMPOS, Moema C. <i>A educação musical e o novo paradigma</i> . Rio de Janeiro: Enelivros, 2000. FONTEERRADA, Marisa T. O. <i>De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação</i> . São Paulo: UNESP, 2005. HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. <i>Ensino de música: propostas para pensar e</i>

<p>agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. LOUREIRO, A. M. A. O ensino de música na escola fundamental. Campinas. Papyrus. 2003. MARTINS, Raimundo. Educação Musical: Uma síntese histórica como preâmbulo para uma idéia de educação musical no Brasil do século XX. In: Revista da ABEM no. 1, maio de 1992. <u>Bibliografia Complementar</u>: BEYER, Esther (Org.). Idéias em educação musical. Porto Alegre: Mediação, 1999. KATER, Carlos (Org.). Cadernos de estudo: educação musical. v.1-6. São Paulo: Atravez. MONTEIRO, Francisco. Interpretação e Educação Musical. Lisboa: Fermata. MOURA, Ieda Camargo de; BOSCARDINI, Maria Trevisan; ZAGONEL, Bernadete. Musicalizando crianças: teoria e prática da educação musical. São Paulo. Ática, 1989.</p>
<p>PRÁTICA DE ENSINO EM MÚSICA II: Estudo dos métodos ativos do século XX – 1ª geração (Dalcroze, Kodály, Suzuki, Orff, Willems); as expressões populares como possibilidades pedagógicas na educação musical no Brasil; ensino-aprendizagem da notação musical. <u>Bibliografia Básica</u>: BOURSCHEIDT, Luís. A aprendizagem musical por meio da utilização do conceito de totalidade do sistema Orff / Wuytack. Dissertação (Mestrado). Curitiba: UFPR, 2008. FONTERRADA, Marisa T. O. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 2005. PAZ, Ermelinda Azevedo. Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências. Brasília: MusiMed, 2000. ROCHA, Carmen M. M. Educação musical: método Willems. Salvador. 1990. SCHAFER, M. O ouvido pensante. São Paulo: UNESP, 2001. <u>Bibliografia complementar</u>: BACHMANN, Marie-Laure. La rítmica Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música. Madrid: Ediciones Pirámide, 1998. MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: Ibplex, 2011. SUZUKI, S. Educação é amor: um novo método de educação. 2ª ed. Santa Maria: Palloti, 1994. SZÖNYI, Ersébet. La Education Musical en Hungría através del Método Kodály. Budapest: Corvina, 1976.</p>
<p>WILLEMS, Edgar. El valor humano de la educación musical. 3ª ed., Barcelona: Paidós, 2002.</p> <p>PRÁTICA DE ENSINO EM MÚSICA III: Estudo dos métodos ativos do século XX – 2ª geração (Schafer, Paynter, Self, Porena); ecologia ambiental e paisagem sonora (Schafer); relações da música com as temáticas da educação ambiental; o uso da música contemporânea na educação musical; estudo de educadores musicais posteriores à 2ª geração (Lucy Green, David Elliott, Christophher Small, Tia Denora). <u>Bibliografia Básica</u>: BRITO, Teca Alencar. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. 2a. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003. FONTERRADA, Marisa. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 2005. PAZ, Ermelinda Azevedo. Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências. Brasília: MusiMed, 2000. ROCHA, Carmen M. M. Educação musical: método Willems. Salvador. 1990. SCHAFER, Murray. O ouvido pensante. São Paulo: UNESP, 1992. <u>Bibliografia complementar</u>: GREEN, Lucy. How popular musicians learn? London: Ashgate, 2002. PAYNTER, John. Sound and Structure. New York: Cambridge University Press, 1992. SELF, George. New sounds in class: A Practical Approach to the Understanding and Performing of Contemporary Music in Schools. London: Universal Edition: 1967. DENORA, Tia. Music in Everyday Life. New York: Cambridge University Press, 2000. ELLIOTT, David. Music Matters: a new philosophy of music education. Oxford: Oxford University Press, 1995.</p>
<p>PRÁTICA DE ENSINO EM MÚSICA IV: Fundamentos da Psicologia para educação musical: desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento musical; atividades que desenvolvem a apreciação, a criatividade, a percepção, a compreensão e o significado musical. <u>Bibliografia Básica</u>: GAINZA, Violeta. Estudos de psicopedagogia musical. São Paulo: Summus. 1988. GARDNER, H. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994. GORDON, Edwin. Teoria de aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. SWANWICK, Keith. A basis for music education. London: Routledge, 2001. SWANWICK, K. Music, Mind and Education. Routledge, Londres, 1988. <u>Bibliografia complementar</u>: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia. Pedagogia da Música: experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2009. ILARI, B.(org.) Em busca da mente musical. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2006. ILARI, B; ILARI, R; SLOBODA, J. A Mente Musical. Eduel, 2008. JOURDAIN, R. Música, cérebro e êxtase. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998. SEKEFF, Maria de Lourdes. Da música: seus usos e recursos. São Paulo: UNESP, 2002.</p>
<p>PRÁTICA DE ENSINO EM MÚSICA V: Educação musical no Brasil; educadores, métodos, projetos; música na Escola Regular; análise crítica de parâmetros curriculares, lei de bases e diretrizes, políticas educacionais e culturais. <u>Bibliografia Básica</u>: BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997. FIGUEIREDO, Sérgio L. F. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. In: Revista da ABEM no. 12. Porto Alegre, 2005. LOUREIRO, A. M. A. O ensino de música na escola fundamental. Campinas. Papyrus. 2003. MATO GROSSO DO SUL. Seqüência Didática. Campo Grande: SEMED, 2000. PENNA, Maura. Apre(e)ndendo música: na vida e nas escolas. Revista da ABEM no. 09, 2003. <u>Bibliografia complementar</u>: BASTIEN, Hans G. Música na escola: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança. São Paulo: Paulinas, 2009. ILARI, B.; MATEIRO, Teresa;</p>

<p>SOUZA, Jusamara. Práticas de ensinar música. Porto Alegre: Sulina, 2009. PENNA, Maura. Reavaliações e buscas em musicalização. São Paulo: Loyola, 1990. RODRIGUES, Neidson. Fundamentos da Organização dos Tempos e Espaço nas Escolas. Belo Horizonte. SEEMG. 1999. SANTA ROSA, Neide S. Educação Musical para 1ª. a 4ª. série. São Paulo: Ática, 1990.</p>
<p>PRÁTICA DE ENSINO EM MÚSICA VI: Projetos de educação musical na América Latina e outros países; elaboração e condução de um projeto musical: concepção, implantação, reflexão e avaliação do trabalho desenvolvido. <u>Bibliografia básica</u>: CAMPOS, Moema C. A educação musical e o novo paradigma. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000. HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (organizadoras). Avaliação em música: reflexões e práticas. São Paulo. Moderna. 2003. HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. LOUREIRO, A. M. A. O ensino de música na escola fundamental. Campinas. Papyrus. 2003. SALLES, P.P. A reinvenção da música pela criança: implicações pedagógicas da criação musical. Tese (Doutorado). São Paulo: USP, 2002. <u>Bibliografia complementar</u>: ANNUNZIATO, Vania R. Jogando com os sons e brincando com a música. Vol.1. São Paulo: Paulinas, 2011. BEINEKE, V.; FREITAS, S. P. R. de. Lenga la lenga: jogos de mãos e copos. São Paulo: Ciranda Cultural, 2006. CORRÊA, Sérgio O. V. Planejamento em educação musical. São Paulo: Ricordi, 1971. FRANÇA, Cecília Cavalieri. Para fazer música. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. KATER, Carlos. O livro dos jogos. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003. 5.</p>
<p>PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: Bases epistemológicas comportamental, psicogenética e Histórico-Cultural da psicologia e os processos de ensino-aprendizagem; Abordagens teóricas e a organização do trabalho pedagógico segundo as abordagens behaviorista, humanista, cognitivista, psicanalítica e histórico-cultural. A subjetividade e as relações no âmbito da escolarização. <u>Bibliografia Básica</u>: AZENHA, M. G. Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997. BOCK, A. M. B. et al. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. 14 ed. ed. São Paulo: Ática, 2009. FONTANA, R & CRUZ, N. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997. OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1995. <u>Bibliografia Complementar</u>: ARIÈS, P. História social da família e da criança. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981. COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALÁCIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. Porto Alegre: ArtMed, 2004, vol.1. LOPES, Z. A. Meninas para um lado, meninos para outro: um estudo sobre representação social de gênero de educadores de creche. Mato Grosso do Sul: UFMS, 2000. PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar/INL/MEC, 1997.</p>
<p>REGÊNCIA CORAL I: Prática de direção coral, incluindo aspectos técnicos relativos ao gestual. Técnica vocal e dicção aplicada ao canto coral. <u>Bibliografia Básica</u>: DRAHAN, Snizhana. Ouvir a voz: a percepção da produção vocal pelo regente coral – método e formação. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicação e Artes da USP, 2007. FERNANDES, Angelo José. O regente coral e a construção da sonoridade coral: uma metodologia de preparo vocal para coros. Tese (Doutorado). Campinas, SP: Instituto de Artes da Unicamp, 2009. FIGUEIREDO, Sérgio L. F.. O Ensaio Coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de Educação Musical. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1990. RAMOS, Marco Antonio da Silva. O ensino da regência coral. Tese (livre-docência). São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da USP, 2004. RUDOLF, Max; STERN, Michael. The grammar of conducting: a comprehensive guide to baton technique and interpretation. 3rd. ed. Boston: Thomson, 1995. <u>Bibliografia Complementar</u>: BUSH, Brian R. The Complete Choral Conductor. New York, N.Y: Shirmer Books, 1984. FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Educação musical. Investigação musical em quatro movimentos: prelúdio, coral, fuga, final. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1991. GARRETSON, Robert L. Conducting Choral Music. Englewood Cliffs – New Jersey: A Simon Schuster Company, 1993. LECK, Henry. Creating Artistry Through Choral Excellence. USA: Hal Leonard, 2009. MARTINEZ, Emanuel. Regência Coral: Princípios Básicos. Colaboradores: Denise Sartori, Pedro Gorla, Rosemari Brack. Curitiba: Colégio Dom Bosco, 2000.</p>
<p>REGÊNCIA CORAL II: Prática de direção coral, incluindo aspectos técnicos relativos ao gestual. Técnica vocal e dicção aplicada ao canto coral, com continuidade ao trabalho desenvolvido na disciplina homônima anterior. <u>Bibliografia Básica</u>: DRAHAN, Snizhana. Ouvir a voz: a percepção da produção vocal pelo regente coral – método e formação. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicação e Artes da USP, 2007. FERNANDES, Angelo José. O regente coral e a construção da sonoridade coral: uma metodologia de preparo vocal para coros. Tese (Doutorado). Campinas, SP: Instituto de Artes da Unicamp, 2009. FIGUEIREDO, Sérgio L. F. O Ensaio Coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de Educação Musical. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1990. RAMOS, Marco Antonio da Silva. O ensino da regência coral. Tese (livre-docência). São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da USP, 2004. RUDOLF, Max; STERN,</p>

Michael. The grammar of conducting: a comprehensive guide to baton technique and interpretation. 3rd. ed. Boston: Thomson, 1995. Bibliografia Complementar: BUSH, Brien R. The Complete Choral Conductor. New York, N.Y: Shirmer Books, 1984. FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Educação musical. Investigação musical em quatro movimentos: prelúdio, coral, fuga, final. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1991. GARRETSON, Robert L. Conducting Choral Music. Englewood Cliffs – New Jersey: A Simon Schuster Company, 1993. LECK, Henry. Creating Artistry Through Choral Excellence. USA: Hal Leonard, 2009. MARTINEZ, Emanuel. Regência Coral: Princípios Básicos. Colaboradores: Denise Sartori, Pedro Gorla, Rosemari Brack. Curitiba: Colégio Dom Bosco, 2000.

REGÊNCIA COMPLEMENTAR I: Prática de regência, englobando dinâmicas de ensaio; estudo do repertório, considerando: análise preparatória da obra a ser executada; estilos e interpretação em canto coral; critérios para a escolha do repertório. Bibliografia Básica: DRAHAN, Snizhana. Ouvir a voz: a percepção da produção vocal pelo regente coral – método e formação. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicação e Artes da USP, 2007.

FERNANDES, Angelo José. O regente coral e a construção da sonoridade coral: uma metodologia de preparo vocal para coros. Tese (Doutorado). Campinas, SP: Instituto de Artes da Unicamp, 2009. FIGUEIREDO, Sérgio L. F. O Ensaio Coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de Educação Musical. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1990. RAMOS, Marco Antonio da Silva. O ensino da regência coral. Tese (livre-docência). São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da USP, 2004. RUDOLF, Max; STERN, Michael. The grammar of conducting: a comprehensive guide to baton technique and interpretation. 3rd. ed. Boston: Thomson, 1995. Bibliografia Complementar: BUSH, Brien R. The Complete Choral Conductor. New York, N.Y: Shirmer Books, 1984. FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Educação musical. Investigação musical em quatro movimentos: prelúdio, coral, fuga, final. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1991. GARRETSON, Robert L. Conducting Choral Music. Englewood Cliffs – New Jersey: A Simon Schuster Company, 1993. LECK, Henry. Creating Artistry Through Choral Excellence. USA: Hal Leonard, 2009. MARTINEZ, Emanuel. Regência Coral: Princípios Básicos. Colaboradores: Denise Sartori, Pedro Gorla, Rosemari Brack. Curitiba: Colégio Dom Bosco, 2000.

REGÊNCIA COMPLEMENTAR II: Reflexões sobre canto coral enquanto projeto educacional e sobre as funções administrativas do regente; preparação para apresentações, envolvendo logística e critérios na construção do programa. Bibliografia Básica: DRAHAN, Snizhana. Ouvir a voz: a percepção da produção vocal pelo regente coral – método e formação. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicação e Artes da USP, 2007. FERNANDES, Angelo José. O regente coral e a construção da sonoridade coral: uma metodologia de preparo vocal para coros. Tese (Doutorado). Campinas, SP: Instituto de Artes da Unicamp, 2009. FIGUEIREDO, Sérgio L. F.. O Ensaio Coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de Educação Musical. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1990. RAMOS, Marco Antonio da Silva. O ensino da regência coral. Tese (livre-docência). São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da USP, 2004. RUDOLF, Max; STERN, Michael. The grammar of conducting: a comprehensive guide to baton technique and interpretation. 3rd. ed. Boston: Thomson, 1995. Bibliografia Complementar: BUSH, Brien R. The Complete Choral Conductor. New York, N.Y: Shirmer Books, 1984. FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Educação musical. Investigação musical em quatro movimentos: prelúdio, coral, fuga, final. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1991. GARRETSON, Robert L. Conducting Choral Music. Englewood Cliffs – New Jersey: A Simon Schuster Company, 1993. LECK, Henry. Creating Artistry Through Choral Excellence. USA: Hal Leonard, 2009. MARTINEZ, Emanuel. Regência Coral: Princípios Básicos. Colaboradores: Denise Sartori, Pedro Gorla, Rosemari Brack. Curitiba: Colégio Dom Bosco, 2000.

TÉCNICA E EXPRESSÃO VOCAL: A voz como meio de expressão artística e musical; Fisiologia da voz: compreensão, e estudo do funcionamento do aparelho fonador; Classificação da voz cantada; Técnica vocal para o canto em conjunto. Bibliografia Básica: BAÊ, Tuti & MARSOLA, Mônica. Canto, uma expressão - Princípios básicos de técnica vocal. São Paulo: Irmãos Vitale, 2000. DINVILLE, Claire. A Técnica da Voz Cantada. Rio de Janeiro: Enelivros, 1993. MASTERSON, Ailsa. Técnica de Alexander, Guia prático. São Paulo: Avatar, 1999. MILLER, Richard. The Structure of Singing: System and Art in Vocal Technique. New York: Schirmer books, 1986. PINHO, Sílvia M. Rebelo. Manual de Higiene Vocal para Profissionais da voz. Editora Pró-fono, Carapicuíba, 1997. Bibliografia Complementar: MANSION, Madeleine. El Estudio del Canto – Ricordi Americana, Buenos Aires, 1947. APPELMAN, D. Ralph. The Science of Vocal Pedagogy. Bloomington: Indiana University Press, 1986. COELHO, Helena Wöhl. Técnica Vocal para Coros. Editora Sinodal, São Leopoldo, 1994. KAHLE, Charlotte. Manual Prático de Técnica Vocal. Porto Alegre, Livraria Sulina Editora, 1966.

<p>PERELLO, Jorge; CABALLE Montserrat e GUITART Enrique. Canto Diccion. Editora Científico-médica, Barcelona, 1975.</p>
<p>TEORIA E PERCEPÇÃO MUSICAL I: Regras e conceitos fundamentais do Sistema Tonal. Estruturas perceptíveis em alturas, durações, intensidade e timbre no Sistema Tonal. <u>Bibliografia Básica</u>: BENJAMIN, Thomas, HORVIT, Michael and NELSON, Robert. Music for Sight Singing. New York: Shirmer, 2008. GEROU, Tom e LUSK, Linda. Essential Dictionary of Music Notation. Van Nuys: Alfred Publishing Co., 1996. HORVIT, Michael, KOOZIN, Timothy and NELSON, Robert. Music for Ear Training. New York: Shirmer, 2004. KOSTKA, Stefan & PAYNE, Dorothy. Tonal Harmony. 6th edition. New York: MacGraw-Hill, 2009. TUREK, Ralph. The Elements of Music. Vol. I. New York: MacGraw-Hill, 1996. <u>Bibliografia Complementar</u>: BENWARD, Bruce & KOLOSICK, Timothy. Percepção Musical 1: prática auditiva para músicos. Tradução: Adriana Lopes da Cunha Moreira. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. CARR, Maureen & BENWARD, Bruce. Percepção Musical 2: leitura cantada à primeira vista. Tradução: Adriana Lopes da Cunha Moreira. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. HEMPEL, Christoph. Neue Allgemeine Musiklehre. Mainz: Schott Musik International, 2001. MED, Bohumil. Teoria da Música. 4a Edição Revista e Ampliada. Brasília: Musimed, 1996. MICHELS, Ulrich. Atlas de Música I. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda., 2003.</p>
<p>TEORIA E PERCEPÇÃO MUSICAL II: Estruturas musicais do Sistema Tonal. Variações em complexidade das estruturas tonais originais. Desenvolvimento das regras tonais originais e sua relação com a formação dos diferentes estilos temporais e regionais. <u>Bibliografia Básica</u>: BENJAMIN, Thomas, HORVIT, Michael and NELSON, Robert. Music for Sight Singing. New York: Shirmer, 2008. GEROU, Tom e LUSK, Linda. Essential Dictionary of Music Notation. Van Nuys: Alfred Publishing Co., 1996. HORVIT, Michael, KOOZIN, Timothy and NELSON, Robert. Music for Ear Training. New York: Shirmer, 2004. KOSTKA, Stefan & PAYNE, Dorothy. Tonal Harmony. 6th edition. New York: MacGraw-Hill, 2009. TUREK, Ralph. The Elements of Music. Vol. I. New York: MacGraw-Hill, 1996. <u>Bibliografia Complementar</u>: BENWARD, Bruce & KOLOSICK, Timothy. Percepção Musical 1: prática auditiva para músicos. Tradução: Adriana Lopes da Cunha Moreira. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. CARR, Maureen & BENWARD, Bruce. Percepção Musical 2: leitura cantada à primeira vista. Tradução: Adriana Lopes da Cunha Moreira. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. HEMPEL, Christoph. Neue Allgemeine Musiklehre. Mainz: Schott Musik International, 2001. MED, Bohumil. Teoria da Música. 4a Edição Revista e Ampliada. Brasília: Musimed, 1996. MICHELS, Ulrich. Atlas de Música I. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda., 2003.</p>
<p>TEORIA E PERCEPÇÃO MUSICAL III: Estruturas Musicais do Sistema Tonal. Cromatismos e outras alterações das escalas tonais. Encadeamentos harmônicos. Desenvolvimento das estruturas rítmicas em compassos não convencionais. O timbre nos instrumentos musicais. <u>Bibliografia Básica</u>: BENJAMIN, Thomas, HORVIT, Michael and NELSON, Robert. Music for Sight Singing. New York: Shirmer, 2008. GEROU, Tom e LUSK, Linda. Essential Dictionary of Music Notation. Van Nuys: Alfred Publishing Co., 1996. HORVIT, Michael, KOOZIN, Timothy and NELSON, Robert. Music for Ear Training. New York: Shirmer, 2004. MED, Bohumil. Teoria da Música. 4a Edição Revista e Ampliada. Brasília: Musimed, 1996. TUREK, Ralph. The Elements of Music. Vol. I. New York: MacGraw-Hill, 1996. <u>Bibliografia Complementar</u>: BENWARD, Bruce & KOLOSICK, Timothy. Percepção Musical 1: prática auditiva para músicos. Tradução: Adriana Lopes da Cunha Moreira. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. CARR, Maureen & BENWARD, Bruce. Percepção Musical 2: leitura cantada à primeira vista. Tradução: Adriana Lopes da Cunha Moreira. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. GRAMANI, José Eduardo. Rítmica. 2a Edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992. HEMPEL, Christoph. Neue Allgemeine Musiklehre. Mainz: Schott Musik International, 2001. MICHELS, Ulrich. Atlas de Música I. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda., 2003.</p>
<p>TEORIA E PERCEPÇÃO MUSICAL IV: Estruturas Musicais do Sistema Tonal. Cromatismos e outras alterações das escalas tonais. Encadeamentos harmônicos. Desenvolvimento das estruturas polimétricas e polirítmicas. O timbre nas vozes humanas. <u>Bibliografia Básica</u>: BENJAMIN, Thomas, HORVIT, Michael and NELSON, Robert. Music for Sight Singing. New York: Shirmer, 2008. GEROU, Tom e LUSK, Linda. Essential Dictionary of Music Notation. Van Nuys: Alfred Publishing Co., 1996. HORVIT, Michael, KOOZIN, Timothy and NELSON, Robert. Music for Ear Training. New York: Shirmer, 2004. MED, Bohumil. Teoria da Música. 4a Edição Revista e Ampliada. Brasília: Musimed, 1996. TUREK, Ralph. The Elements of Music. Vol. I. New York: MacGraw-Hill, 1996. <u>Bibliografia Complementar</u>: BENWARD, Bruce & KOLOSICK, Timothy. Percepção Musical 1: prática auditiva para músicos. Tradução: Adriana Lopes da Cunha Moreira. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. CARR, Maureen & BENWARD, Bruce. Percepção Musical 2: leitura cantada à primeira vista. Tradução: Adriana Lopes da Cunha Moreira. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. GRAMANI, José Eduardo. Rítmica. 2a Edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992. HEMPEL, Christoph. Neue Allgemeine Musiklehre. Mainz: Schott Musik International, 2001. MICHELS, Ulrich. Atlas de Música I. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda.,</p>

<p>2003.</p> <p>TÓPICOS EM ANÁLISE MUSICAL: Estudo das técnicas de análise e suas aplicações no repertório. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias. <u>Bibliografia Básica:</u> FORTE, A. & GILBERT, S. E., <i>Introducción al análisis schenkeriano</i>, Labor Publications Inc, Barcelona, 1998. SCHOENBERG, A. <i>Fundamentos da Composição Musical</i>. Edusp, São Paulo, 1995. BENT, I. & DRABKIN, W., <i>Analysis</i>, New York, Macmillan, 1997. <u>Bibliografia Complementar:</u> COOK, N., <i>A Guide to Musical Analysis</i>, Oxford University Press, Oxford, 1994. MEYER, L. B., <i>Emotion and meaning in music</i>. Chicago: Chicago University Press, 1956. SCHENKER, H., <i>Counterpoint</i>. London: Schirmer, 1987. SCHENKER, H., <i>Free Composition</i>. London: Longman, 1979. SCHENKER, H., <i>Harmony</i>. Massachusetts: The MIT Press, 1973.</p>
<p>TÓPICOS EM ARRANJO E ORQUESTRAÇÃO: Estudo das técnicas de arranjo, instrumentação e orquestração e suas aplicações em exercícios de arranjo e composição. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias. <u>Bibliografia Básica:</u> ADLER, Samuel e HESTERMAN, Peter. <i>The Study of Orchestration</i>, 3ª edição. New York: W. W. Norton, 2002. GUEST, Ian. <i>Arranjo – método prático</i>. 1º. Vol. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1996. PISTON, Walter. <i>Orquestación</i>. Trad. Ramón Barce, Llorenç Barber y Alicia Perris. Madrid: Real Musical, 1984. RIMSKY-KORSAKOV, Nicolay. <i>Principles of orchestration</i>. New York: Dover Publications, Inc. <u>Bibliografia Complementar:</u> BENEDICTIS, Savino de. <i>Curso teórico-prático de instrumentação</i>. São Paulo: Ricordi, 1954. CHEDIAK, Almir. <i>Harmonia e improvisação</i>. 1º. Vol. 5 ed. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1986. CHEDIAK, Almir. <i>Harmonia e improvisação</i>. 2º. Vol. 4 ed. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1987.</p>
<p>TÓPICOS EM COGNIÇÃO MUSICAL: Estudo das teorias e modelos em cognição musical a partir da literatura nacional e internacional. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias. <u>Bibliografia Básica:</u> ILARI, B. S. <i>Em busca da mente musical</i>. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. ILARI, B. S. <i>Mentes em Música</i>. Curitiba: Editora da UFPR, 2010. JUSLIN, P. N.; SLOBODA, J. A. <i>Music and emotion: theory and research</i>. New York: Oxford University Press, 2001. PERETZ, I.; ZATORRE, R. <i>The cognitive neuroscience of music</i>. New York: Oxford University Press, 2003. SLOBODA, J. A. <i>A mente musical: a Psicologia Cognitiva da Música</i>. (Edição e tradução: B. S. Ilari). Curitiba: Editora UFPR, 1985. <u>Bibliografia Complementar:</u> ELIOTT, D. J. <i>Music Matters: a new Philosophy of music Education</i>. Oxford: USA Trade, 2005. FORNARI, José (Tuti). <i>Percepção, Cognição e Afeto Musical</i>. Capítulo do livro da Anppom: <i>Título do Livro: Criação Musical e Tecnologias: Teoria e Prática Interdisciplinar</i>. 2010. HURON, D., <i>Sweet Anticipation: Music and the Psychology of Expectation</i>. Cambridge, MA: The MIT Press (A Bradford Book), 2006. LEHMANN, A. C.; SLOBODA, J. A.; WOODY, R. H. <i>Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills</i>. New York: Oxford University Press, 2007. PARNCUTT, R.; McPHERSON, G. E. <i>The science and psychology of music performance</i>. New York: Oxford University Press, 2002.</p>
<p>TÓPICOS EM CONTRAPONTO: Estudo do contraponto estrito e/ou livre a duas ou mais vozes, em aspectos teóricos, práticos ou analíticos. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias. <u>Bibliografia Básica:</u> KOELLREUTTER, Hans Joachin. <i>Contraponto Modal do século XVI – Palestrina</i>. Brasília: Musimed, 1996. MANN, A. (edt), <i>The Study of counterpoint from Johann Joseph Fux's Gradus ad parnassum</i>, W.W. Norton & Company, New York, 1965. SCHOENBERG, Arnold. <i>Exercícios Preliminares de Contraponto</i>. São Paulo: Via Lettera 2002. <u>Bibliografia Complementar:</u> CARVALHO, Any Raquel. <i>Contraponto Modal Manual Prático</i>. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000. JEPPESEN, Knud. <i>Counterpoint: the polyphonic vocal style of XVIth Century</i>. Translated by Glen Haydon. New York: Dover Publications, 1992. PROUT, Ebenezer. <i>Counterpoint: Strict and Free</i>. New York: Ams Press, 1971. OWEN, Harold. <i>Modal and Tonal Counterpoint: From Josquin to Stravinsky</i>. New York: Schirmer Books, 1992.</p>
<p>TÓPICOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL: Estudo das teorias e estudos em educação musical e suas aplicações na prática pedagógica. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias. <u>Bibliografia Básica:</u> ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. de. <i>Educação: pesquisa e práticas</i>. Campinas, SP. Papirus: 2000. ALVES, Rubem. <i>Conversas com quem gosta de ensinar</i>. Campinas, SP. Papirus: 2000. BEYER, E (org.) <i>Idéias em educação Musical</i>. Porto Alegre. Editora Mediação. 1a. edição. BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. <i>Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e métodos</i>. Editora Porto. Portugal, 1991. ECO, U. <i>Como se faz uma tese</i>. São Paulo: Editora Perspectiva S.A.: 1977. ECO, U. <i>A estrutura ausente</i>. São Paulo: Editora Perspectiva S.A.: 2003. <u>Bibliografia Complementar:</u> GAINZA, Violet Hensky de. <i>La educación Musical frente al futuro</i>. Buenos Aires. Argentina. Editorial Guadalupe.</p>

<p>1ª. Edição. 1993. GAJARDO, M. Pesquisa participante na América Latina. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986. KERLINGER, F. N. Metodologia da pesquisa em ciências sociais. São Paulo, EPU/EDUSCP. 1980. HENTSCHKE, Liane (org.) Educação musical em países de línguas neolatinas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Editora da Universidade. 1a. edição. 2000. LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.</p>
<p>TÓPICOS EM ETNOMUSICOLOGIA: Estudo das teorias e estudos em etnomusicologia e suas correlações com o repertório de concerto e/ou popular e/ou urbano. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias. <u>Bibliografia básica:</u> ANDRADE, Mário de. Dicionário musical brasileiro. Belo Horizonte: Itatiaia, Brasília: Ministério da Cultura, São Paulo: IEB-USP, EDUSP, 1989. CALDAS, Waldenyr. Acorde na aurora: música sertaneja e indústria cultural. 2a. ed., São Paulo: Ed. Nacional, 1979. FAOUR, Rodrigo. História sexual da MPB – a evolução do amor e do sexo na canção brasileira. Rio de Janeiro: Record, 2006. <u>Bibliografia complementar:</u> HIGA, Evandro. Os gêneros musicais “polca paraguaia”, “guarânia” e “chamamé”: formas de ocorrência em Campo Grande-Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2010. GUIZZO, José Otávio. A Moderna Música Popular Urbana de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS: Xerocópia, 1982. MARIZ, Vasco. A canção popular brasileira. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 2006. TINHORÃO, José Ramos. História social da música popular brasileira. São Paulo: Ed. 34.</p>
<p>TÓPICOS EM FILOSOFIA DA MÚSICA: Estudo das teorias e estudos em filosofia da música e estética musical e suas correlações tanto com a tradição do pensamento ocidental quanto a teoria e a práxis musicais de cada período histórico. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias. <u>Bibliografia Básica:</u> ADORNO, Theodor, O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição, in Os Pensadores, 5ª ed., trad. Zeljko Loparic et alli, São Paulo, Nova Cultural, 2002. HANSLICK, Eduard, Do Belo Musical, trad. Nicolino Simone Neto, Campinas, Ed. da Unicamp, 1989. OLIVEIRA, Luis Felipe, A Emergência do Significado em Música, Tese de doutorado, UNICAMP, 2010. TOMÁS, Lia, Musica e Filosofia: estética musical, São Paulo: Irmãos Vitale, 2005. <u>Bibliografia Complementar:</u> ADORNO, Theodor (1974) - Filosofia da Nova Música, trad. Magda França, São Paulo, Perspectiva. BOWMAN, W. D., Philosophical perspectives on music. Oxford University Press, New York, 1998. DAHLHAUS, Carl, Estética Musical, trad. Artur Morão, Lisboa, Ed. 70, 1991. FUBINI, Enrico, La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX, 2ª ed., trad. Carlos G. P. de Aranda, Madrid, Alianza, 1990. TOMÁS, Lia, Ouvir o lógos: música e filosofia. Editora UNESP, São Paulo, 2002.</p>
<p>TÓPICOS EM HARMONIA: Estudo da harmonia em aspectos teóricos, práticos ou analíticos. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias. <u>Bibliografia Básica:</u> SCHOENBERG, Arnold, Harmonia. São Paulo: Editora UNESP, 2001. OTTMAN, R., Advanced Harmony: Theory and Practice. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 2000. PISTON, W. Harmony. New York: Norton, 1987. <u>Bibliografia Complementar:</u> HINDEMITH, Paul, Harmonia Tradicional. São Paulo: Irmãos Vitale, 1976. PERSICHELLI, V., Twentieth Century Harmony: Creative Aspects and Practice. New York: Faber and Faber, 1978. SCHENKER, H., Harmony. Chicago: University of Chicago Press, 1954.</p> <p>TÓPICOS EM HISTÓRIA E MÚSICA: Estudo de aspectos da história da música, com ênfase sobre os músicos e as músicas de cada período histórico. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias. <u>Bibliografia Básica:</u> BENNET, Roy. Uma Breve História da Música. São Paulo: Jorge Zahar, 1988. CANDÉ, Roland de. História da Música Universal. São Paulo: Martins Fontes, 2001, 2v. MENUHIN, Yehudi e DAVIS, Curtis W. A música do homem. São Paulo: Martins Fontes, 1981. <u>Bibliografia Complementar:</u> GRIFFITHS, Paul. Enciclopédia da Música do Século XX. São Paulo: Martins Fontes, 1995. GROUT, D & PALISCA, C., História da Música Ocidental. Lisboa: Gradiva, 1997. MICHELS, Ulrich. Atlas de Música. Lisboa: Gradiva, 2007.</p>
<p>TÓPICOS EM HISTÓRIA E MÚSICA NO BRASIL: Estudo de aspectos da história da música no Brasil, com ênfase sobre os músicos e as músicas de cada período histórico. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias. <u>Bibliografia básica:</u> KATER, Carlos Elias. - Musica viva e H. J. Koellreutter: movimentos em direção a modernidade. São Paulo: Musa, 2001. KIEFER, Bruno. História da música brasileira: dos primórdios ao início do século XX. 2.ed. Porto Alegre: Movimento, 1977. _____ . Villa-Lobos e o modernismo na música brasileira. Porto Alegre: Movimento; Brasília: INL, 1986. MARIZ, Vasco. História da Música no Brasil, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994. NEVES, José Maria. Música contemporânea brasileira. 2ª. Ed. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1981. <u>Bibliografia complementar:</u> CASTAGNA, Paulo Augusto. Fontes bibliográficas para a pesquisa da prática musical no</p>

<p>Brasil nos séculos XVI e XVII. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, Escola de Comunicação e Artes, 1991. HOLLER, Marcos Tadeu. Uma história de cantares de Sion na terra dos brasis: a música na atuação dos jesuítas na América Portuguesa. Tese de doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Artes, 2006. 2 vols. LIMA, E. de. As modinhas do Brasil. São Paulo: Edusp, 2001. MARIZ, Vasco. Heitor Villa-Lobos Compositor Brasileiro, Belo Horizonte: Itatiaia, Ltda, 1989. _____ Cláudio Santoro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.</p>
<p>TÓPICOS EM INTERPRETAÇÃO MUSICAL: Estudo de aspectos teóricos e práticos da interpretação musical, com ênfase em repertórios específicos. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias. <u>Bibliografia Básica</u>: COOK, Nicholas. Trad. Fausto Borém. Entre o processo e o produto: música e/enquanto performance. Revista Per Musi online, vol.14, Belo Horizonte, jul/dez 2006. _____ Fazendo música juntos ou improvisação e seus outros (Nicholas Cook, trad. Fausto Borém - revista Per Musi online, vol.16, Belo Horizonte, jul/dez 2007. PARNCUTT, Richard, e Gary E. MCPerson (Ed.). The Science and psychology of musical performance. New York: Oxford University Press, 2002. WILLIAMON, Aaron (Ed.). Musical Excellence. New York: Oxford University Press, 2004. <u>Bibliografia Complementar</u>: FUBINI, Enrico. Trad. Lorenzo Mammi. Música e Crítica Musical: duas linguagens incompatíveis? HURON, David. Sweet Anticipation- Music and the psychology of expectation. Cambridge, Massachussets: The MIT Press, 2007. JUSLIN, P.N; SLOBODA, J.A. Music and Emotion: Theory and Research. New York: Oxford University Press, 2001. LABOISSIERE, Marília. Interpretação Musical - A dimensão recriadora da "comunicação" poética. São Paulo: Annablume, 2007.</p>
<p>TÓPICOS EM CANÇÃO DE CÂMARA BRASILEIRA: Aprofundamento teórico na análise e interpretação da canção de câmara brasileira. Resgate de músicas inéditas e edição de manuscritos autógrafos. Performance pública das canções estudadas. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias. <u>Bibliografia Básica</u>: DUTRA, Luciana Monteiro de Castro Silva. Crepúsculo de Outono Op. 25 n. 2 para canto e piano de Helza Camêu: aspectos analíticos, interpretativos e biografia da compositora. (Dissertação de Mestrado) Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2001. GOLDSTEIN, Norma. Versos, Sons, Ritmos. São Paulo: Ática, 2005. MARIZ, Vasco. A canção brasileira de câmara. 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 2002. LARUE, Jan. Guidelines for Style Analysis. New York: W.W. Norton & Company, 1970. PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. O Livro de Maria Sylvia op. 28 para canto e piano de Helza Camêu (1903 – 1995): Uma análise interpretativa. (Dissertação de Mestrado) Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2007. <u>Bibliografia Complementar</u>: GANDELMAN, Saloméa. Cidadezinha Qualquer: poesia e música – análise das canções de Guerra Peixe e Ernest Widmer sobre um poema de Carlos Drummond de Andrade. UFRJ: Rio de Janeiro, 1883. Dissertação de Mestrado. KOELLREUTTER, H. J. Harmonia Funcional – Introdução à teoria das funções harmônicas. 2. ed. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1986. SOUZA, R. C. Nepomuceno e a gênese da canção de câmara brasileira. In: Música e Perspectiva. Vol. 3. N. 1. Curitiba: UFPR, 2010. TARLING, Judy. Baroque string playing for ingenious players. St. Albans, UK: Corda Music, 2000. p. 5 e 7.</p>
<p>TÓPICOS EM MÚSICA BRASILEIRA: Conhecimento das práticas musicais existentes ou produzidas no Brasil, em diversas tradições e contextos históricos e sociais. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias. <u>Bibliografia básica</u>: DUPRAT, Regis, O garimpo Musical. São Paulo: ed Novas metas, 1985. SALLES, Vicente (et alii). Carlos Gomes: uma obra em foco. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1987. MONTEIRO, Maurício. A construção do gosto: música e sociedade na Corte do Rio de Janeiro 1808-1821. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008. LIMA, E. de. As modinhas do Brasil. São Paulo: Edusp, 2001. KIEFER, Bruno. História da música brasileira: dos primórdios ao início do século XX. 2.ed. Porto Alegre: Movimento, 1977. <u>Bibliografia complementar</u>: CASTAGNA, Paulo Augusto. Fontes bibliográficas para a pesquisa da prática musical no Brasil nos séculos XVI e XVII. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, Escola de Comunicação e Artes, 1991. HOLLER, Marcos Tadeu. Uma história de cantares de Sion na terra dos brasis: a música na atuação dos jesuítas na América Portuguesa. Tese de doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Artes, 2006. 2 vols. MORAES, José Geraldo Vinci de; SALIBA, Elias Thomé (orgs.). História e música no Brasil. São Paulo: Alameda, 2010. MARCONDES, Marco (ed.). Enciclopédia da Música Brasileira: Popular, Erudita e Folclórica. 3ª. ed. São Paulo: Art Editora, Publifolha, 2003. MARIZ, Vasco. História da Música no Brasil. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2000.</p>
<p>TÓPICOS EM MÚSICA CORAL: Estudo de aspectos teóricos e práticos da performance em canto coral, com ênfase em repertórios específicos. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas</p>

obrigatórias. Bibliografia Básica: BEHLAU, Mara; REHDER, Maria Inês. Higiene vocal para o canto coral. Rio de Janeiro: Revinter, 1997. CAMARGO, Cristina Moura E. C. J. Criação e arranjo: modelos para o repertório de canto coral no Brasil. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Escola de Comunicações e Artes - USP, 2010. COELHO, Helena s. N. Wöhl. Técnica vocal para coros. 8ª. Ed. São Leopoldo, RS: Sinodal, 2008. FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira. O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de educação musical. Dissertação (Mestrado). Curso de Pós-Graduação em Música – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990. LAKSCHEVITZ, Eduardo X. A. (org.). Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006. Bibliografia Complementar: FERNANDES, Angelo José. O regente coral e a construção da sonoridade coral: uma metodologia de preparo vocal para coros. Tese (Doutorado). Campinas, SP: Instituto de Artes da Unicamp, 2009. MATHIAS, Nelson. Coral, um Canto Apaixonante. Brasília: Musimed, 1986. ÖSTERGREN, Eduardo; KAYAMA, Adriana Giarola; FERNANDES, Angelo José. A prática coral na atualidade: sonoridade, interpretação e técnica vocal. Campinas (SP): Música Hodie, v. 6, p. 51-74, 2006. PINHEIRO, Rodrigo Falson. Coletânea de exercícios para o desenvolvimento da leitura e da redução ao piano de partituras corais. Dissertação (Mestrado). Campinas, SP: Instituto de Artes da Unicamp, 2006. RAMOS, Marco Antonio da Silva. Canto Coral: Do Repertório Temático à Construção do Programa. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da USP, 1988.

TÓPICOS EM MÚSICA E TECNOLOGIA: Aperfeiçoamento na utilização de tecnologias musicais, estudos em computação musical e análise teórica da relação entre música e tecnologia, Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias. Bibliografia Básica: ALVES, Luciano. Fazendo Música no Computador. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2006. GOMES, Tadeu; NEVES, Adinaldo. Tecnologia aplicada à música. 2. ed. Rio de Janeiro: H. Sheldon, 1993. VALLE, Sólon do. Microfones – Tecnologia e Aplicação. Rio de Janeiro: Música e Tecnologia, 1997. RATTON, Miguel. Dicionário de Áudio e Tecnologia. Rio de Janeiro: Música e Tecnologia, [s.d.] ZUBEN, Paulo. Música e tecnologia – o som e seus instrumentos. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004. Bibliografia Complementar: CLAIBORNE, Ryan. Effects and Settings. Milwaukee (WI): Hal Leonard, [s.d.]. CYSNE, Luís Fernando O. Áudio, Engenharia e Sistemas. 4. ed. Rio de Janeiro: H. Sheldon, [s.d.]. LIMA, Luciano Vieira; MACHADO, André Campos; PINTO, Marília Mazzaro. Finale 2004. São Paulo: Érica, [s.d.]. MACHADO, Renato Muchon. Som ao vivo. 2. ed. Rio de Janeiro: H. Sheldon, 2006. MENEZES, Flo. Acústica musical em palavras e sons. São Paulo: Athelie Editorial, 2004.

TÓPICOS EM MÚSICA LATINO AMERICANA: Estudo das músicas mestiças ou híbridas na América Latina a partir de alguns ritmos, gêneros, danças e instrumentos da região; expressões populares na música latino-americana “de concerto”; o caráter social e político da música latino-americana: “nueva canción” e “nueva trova”; música latino-americana na globalização; o papel das músicas mestiças latino-americanas na formação de músicos e educadores musicais; prática musical em conjunto. Bibliografia básica: ACOSTA, Leonardo. Música y Descolonización. La Habana: Editorial Arte y Literatura, 1982. AHARONIÁN, Coriún. Músicas Populares y Educación en América Latina. Anais do III Congresso Latino-americano da Associação Internacional Para o Estudo da Música Popular, Bogotá, 2000. CARPENTIER, Alejo. América Latina en su Música. La Habana: UNESCO, 1975. GARCÍA-CANCLINI, Néstor. Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2006. VEGA, Carlos. El Origen de las Danzas Folklóricas. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1956. Bibliografia complementar: AHARONIÁN, Coriún. Conversaciones sobre música, cultura e identidad. Montevideo: Ediciones Tacuabé, 2005. CARPENTIER, Alejo. Literatura & Consciência Política na América Latina. São Paulo: Global, 1980. GARCÍA-CANCLINI, Néstor. Latino-americanos à procura de um lugar neste século. São Paulo: Iluminuras, 2008b. GÓMEZ, Zoila García. Musicología en Latinoamérica. La Habana: Editorial Arte y Literatura, 1984. RAMA, Ángel. Literatura, cultura e sociedade na América Latina. Org. Pablo Rocca. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

TÓPICOS EM PERCEPÇÃO MUSICAL: Aperfeiçoamento no estudo teórico e prático de aspectos de percepção musical. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias. Bibliografia Básica: BENJAMIN, Thomas, HORVIT, Michael and NELSON, Robert. Music for Sight Singing. New York: Shirmer, 2008. GEROU, Tom e LUSK, Linda. Essential Dictionary of Music Notation. Van Nuys: Alfred Publishing Co., 1996. HORVIT, Michael, KOOZIN, Timothy and NELSON, Robert. Music for Ear Training. New York: Shirmer, 2004. MED, Bohumil. Teoria da Música. 4ª Edição Revista e Ampliada. Brasília: Musimed, 1996. TUREK, Ralph. The Elements of Music. Vol. I. New York: MacGraw-Hill, 1996. Bibliografia Complementar: BENWARD, Bruce & KOLOSICK, Timothy. Percepção Musical 1: prática auditiva para músicos. Tradução: Adriana Lopes da Cunha Moreira. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. CARR, Maureen & BENWARD, Bruce. Percepção Musical 2: leitura cantada à primeira

<p>vista. Tradução: Adriana Lopes da Cunha Moreira. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. GRAMANI, José Eduardo. Rítmica. 2ª Edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992. HEMPEL, Christoph. Neue Allgemeine Musiklehre. Mainz: Schott Musik International, 2001. MICHELS, Ulrich. Atlas de Música I. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda., 2003.</p>
<p>TÓPICOS EM REGÊNCIA CORAL: Estudo de aspectos teóricos e práticos da performance em regência coral, com ênfase em repertórios específicos. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias. <u>Bibliografia Básica:</u> FERNANDES, Angelo José. O regente coral e a construção da sonoridade coral: uma metodologia de preparo vocal para coros. Tese (Doutorado). Campinas, SP: Instituto de Artes da Unicamp, 2009. FIGUEIREDO, Sérgio L. F. O Ensaio Coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de Educação Musical. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1990. RAMOS, Marco Antonio da Silva. O ensino da regência coral. Tese (livre-docência). São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da USP, 2004. VILLA-LOBOS, Heitor; LAGO, Manoel Aranha Corrêa do; BARBOZA, Sérgio; BARBOSA, Maria Clara. Guia prático para a educação artística e musical: estudo folclórico-musical, volumes 1, 2, 3 e 4. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2009. ZANDER, Oscar. Regência coral. 5ª ed. Porto Alegre: Movimento, 2003. <u>Bibliografia Complementar:</u> CAMARGO, Cristina Moura E. C. J. Criação e arranjo: modelos para o repertório de canto coral no Brasil. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Escola de Comunicações e Artes - USP, 2010. LAKSCHEVITZ, Eduardo X. A. (org.). Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006. LECK, Henry. Creating Artistry Through Choral Excellence. USA: Hal Leonard, 2009. MARTINEZ, Emanuel. Regência Coral: Princípios Básicos. Colaboradores: Denise Sartori, Pedro Gorla, Rosemari Brack. Curitiba: Colégio Dom Bosco, 2000. ROBINSON, Ray e WINOLD, Allen. The Choral Experience. Illinois: Waveland Press, Inc, 1992.</p>
<p>TÓPICOS EM SOCIOLOGIA DA MÚSICA: Estudo das teorias e estudos em sociologia da música e suas correlações com o repertório de concerto e/ou popular e/ou urbano. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias. <u>Bibliografia Básica:</u> ADORNO, T.W. Idéias para a sociologia da música. Roberto Shwarz (trad.) In Textos Escolhidos (Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980. ANDRADE, Mário de. Ensaio sobre a música brasileira. 3ª. Ed. São Paulo: Livr. Martins, 1972. BOURDIEU, Pierre. Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. <u>Bibliografia complementar:</u> CARVALHO, Mário Vieira de. A música e a luta ideológica. Lisboa: Editorial Estampa, 1976. CHARON, Joel M. Sociologia. São Paulo: Editora Saraiva, 2001. FRIGOTTO, G. A educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 2002. JAY, M. As idéias de Adorno. Adail Sobral (trad.). São Paulo: Cultrix, 1988. RAYNOR, Henry. História Social da Música – da idade média a Beethoven. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.</p>
<p>TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I: Elaboração inicial do Trabalho de Conclusão de Curso, que pode ser uma monografia ou um concerto didático, sob orientação de um professor do curso ou aprovado pelo Colegiado, de acordo com o Regulamento de Trabalho de Conclusão de Curso. <u>Bibliografia Básica:</u> AMARAL, Kleide Ferreira do. Pesquisa em Música e Educação. São Paulo: Loyola, 1991. DESLANDES, Sueli Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, Uberlândia. Anais... Uberlândia: ABEM, 2001. <u>Bibliografia Complementar:</u> ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, Natal. Anais. Natal: ABEM, 2002. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, Florianópolis. Anais... Florianópolis: ABEM, 2003. LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.</p>
<p>TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II: Elaboração final do Trabalho de Conclusão de Curso, que pode ser uma monografia ou um concerto didático, sob orientação de um professor do curso ou aptovado pelo Colegiado, de acordo com o Regulamento de Trabalho de Conclusão de Curso. <u>Bibliografia Básica:</u> AMARAL, Kleide Ferreira do. Pesquisa em Música e Educação. São Paulo: Loyola, 1991. DESLANDES, Sueli Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, Uberlândia. Anais... Uberlândia: ABEM, 2001. <u>Bibliografia Complementar:</u> ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, Natal. Anais. Natal: ABEM, 2002. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, Florianópolis. Anais... Florianópolis: ABEM, 2003. LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.</p>
<p>VIOLÃO I: Estudo de aspectos práticos e teóricos do repertório solista do instrumento, seja dentro da</p>

tradição da música de concerto ou do repertório popular/urbano. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias. **Bibliografia Básica:** CARLEVARO, Abel. *School of Guitar* (Escuela de la guitarra):Exposition of InstrumentalTheory. Buenos Aires: Dacisa, 1979. -_____ *Microestudios*. Heidelberg: Chanterelle, 1992. DUDEQUE, Norton. *História do Violão*. Curitiba: Editora da UFPR, 1994. FRAGA, Orlando. *Dez Estudos Simples para violão de Leo Brouwer. Análise técnico-interpretativa*. Curitiba. DeArtes UFPR, 2005. QUINE, Hector. *Guitar Technique: Intermediate to Advanced*. Oxford (Inglaterra): Oxford University Press, 1990. **Bibliografia Complementar:** ALVES, Flávia Domingues. *Estudos de Sor e Brouwer: Uma Abordagem Comparativa de Demandas Técnicas*. Dissertação de mestrado. UFRGS, 2005. SHEARER, Aaron. *Learning the Classical Guitar*. Pacific, MO: Mel Bay Publications, 1990. SOUZA BARROS, Nicolas de. *Tradição e inovação no estudo da velocidade escalar ao violão*. Tese (Doutorado em Música); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2008. TENNANT, Scott. *Pumping Nylon: the Classical Guitarist's Technique Handbook*. Lakeside (Connecticut; EUA): Alfred Publishing Co., 1995.

VIOLÃO II: Estudo de aspectos práticos e teóricos do repertório solista do instrumento, seja dentro da tradição da música de concerto ou do repertório popular/urbano. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias. **Bibliografia Básica:** CARLEVARO, Abel. *School of Guitar* (Escuela de la guitarra):Exposition of InstrumentalTheory. Buenos Aires: Dacisa, 1979. -_____ *Microestudios*. Heidelberg: Chanterelle, 1992. DUDEQUE, Norton. *História do Violão*. Curitiba: Editora da UFPR, 1994. FRAGA, Orlando. *Dez Estudos Simples para violão de Leo Brouwer. Análise técnico-interpretativa*. Curitiba. DeArtes UFPR, 2005. QUINE, Hector. *Guitar Technique: Intermediate to Advanced*. Oxford (Inglaterra): Oxford University Press, 1990. **Bibliografia Complementar:** ALVES, Flávia Domingues. *Estudos de Sor e Brouwer: Uma Abordagem Comparativa de Demandas Técnicas*. Dissertação de mestrado. UFRGS, 2005. SHEARER, Aaron. *Learning the Classical Guitar*. Pacific, MO: Mel Bay Publications, 1990. SOUZA BARROS, Nicolas de. *Tradição e inovação no estudo da velocidade escalar ao violão*. Tese (Doutorado em Música); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2008. TENNANT, Scott. *Pumping Nylon: the Classical Guitarist's Technique Handbook*. Lakeside (Connecticut; EUA): Alfred Publishing Co., 1995.

VIOLÃO III: Estudo de aspectos práticos e teóricos do repertório solista do instrumento, seja dentro da tradição da música de concerto ou do repertório popular/urbano. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias. **Bibliografia Básica:** CARLEVARO, Abel. *School of Guitar* (Escuela de la guitarra):Exposition of InstrumentalTheory. Buenos Aires: Dacisa, 1979. -_____ *Microestudios*. Heidelberg: Chanterelle, 1992. DUDEQUE, Norton. *História do Violão*. Curitiba: Editora da UFPR, 1994. FRAGA, Orlando. *Dez Estudos Simples para violão de Leo Brouwer. Análise técnico-interpretativa*. Curitiba. DeArtes UFPR, 2005. QUINE, Hector. *Guitar Technique: Intermediate to Advanced*. Oxford (Inglaterra): Oxford University Press, 1990. **Bibliografia Complementar:** ALVES, Flávia Domingues. *Estudos de Sor e Brouwer: Uma Abordagem Comparativa de Demandas Técnicas*. Dissertação de mestrado. UFRGS, 2005. SHEARER, Aaron. *Learning the Classical Guitar*. Pacific, MO: Mel Bay Publications, 1990. SOUZA BARROS, Nicolas de. *Tradição e inovação no estudo da velocidade escalar ao violão*. Tese (Doutorado em Música); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2008. TENNANT, Scott. *Pumping Nylon: the Classical Guitarist's Technique Handbook*. Lakeside (Connecticut; EUA): Alfred Publishing Co., 1995.

VIOLÃO IV: Estudo de aspectos práticos e teóricos do repertório solista do instrumento, seja dentro da tradição da música de concerto ou do repertório popular/urbano. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias. **Bibliografia Básica:** CARLEVARO, Abel. *School of Guitar* (Escuela de la guitarra):Exposition of InstrumentalTheory. Buenos Aires: Dacisa, 1979. -_____ *Microestudios*. Heidelberg: Chanterelle, 1992. DUDEQUE, Norton. *História do Violão*. Curitiba: Editora da UFPR, 1994. FRAGA, Orlando. *Dez Estudos Simples para violão de Leo Brouwer. Análise técnico-interpretativa*. Curitiba. DeArtes UFPR, 2005. QUINE, Hector. *Guitar Technique: Intermediate to Advanced*. Oxford (Inglaterra): Oxford University Press, 1990. **Bibliografia Complementar:** ALVES, Flávia Domingues. *Estudos de Sor e Brouwer: Uma Abordagem Comparativa de Demandas Técnicas*. Dissertação de mestrado. UFRGS, 2005. SHEARER, Aaron. *Learning the Classical Guitar*. Pacific, MO: Mel Bay Publications, 1990. SOUZA BARROS, Nicolas de. *Tradição e inovação no estudo da velocidade escalar ao violão*. Tese (Doutorado em Música); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2008. TENNANT, Scott. *Pumping Nylon: the Classical Guitarist's Technique Handbook*. Lakeside (Connecticut; EUA): Alfred Publishing Co., 1995.

VIOLÃO V: Estudo de aspectos práticos e teóricos do repertório solista do instrumento, seja dentro da

tradição da música de concerto ou do repertório popular/urbano. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias. **Bibliografia Básica:** CARLEVARO, Abel. *School of Guitar* (Escuela de la guitarra):Exposition of InstrumentalTheory. Buenos Aires: Dacisa, 1979. -_____ *Microestudios*. Heidelberg: Chanterelle, 1992. DUDEQUE, Norton. *História do Violão*. Curitiba: Editora da UFPR, 1994. FRAGA, Orlando. *Dez Estudos Simples para violão de Leo Brouwer. Análise técnico-interpretativa*. Curitiba. DeArtes UFPR, 2005. QUINE, Hector. *Guitar Technique: Intermediate to Advanced*. Oxford (Inglaterra): Oxford University Press, 1990. **Bibliografia Complementar:** ALVES, Flávia Domingues. *Estudos de Sor e Brouwer: Uma Abordagem Comparativa de Demandas Técnicas*. Dissertação de mestrado. UFRGS, 2005. SHEARER, Aaron. *Learning the Classical Guitar*. Pacific, MO: Mel Bay Publications, 1990. SOUZA BARROS, Nicolas de. *Tradição e inovação no estudo da velocidade escalar ao violão*. Tese (Doutorado em Música); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2008. TENNANT, Scott. *Pumping Nylon: the Classical Guitarist's Technique Handbook*. Lakeside (Connecticut; EUA): Alfred Publishing Co., 1995.

VIOLÃO VI: Estudo de aspectos práticos e teóricos do repertório solista do instrumento, seja dentro da tradição da música de concerto ou do repertório popular/urbano. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias. **Bibliografia Básica:** CARLEVARO, Abel. *School of Guitar* (Escuela de la guitarra):Exposition of InstrumentalTheory. Buenos Aires: Dacisa, 1979. -_____ *Microestudios*. Heidelberg: Chanterelle, 1992. DUDEQUE, Norton. *História do Violão*. Curitiba: Editora da UFPR, 1994. FRAGA, Orlando. *Dez Estudos Simples para violão de Leo Brouwer. Análise técnico-interpretativa*. Curitiba. DeArtes UFPR, 2005. QUINE, Hector. *Guitar Technique: Intermediate to Advanced*. Oxford (Inglaterra): Oxford University Press, 1990. **Bibliografia Complementar:** ALVES, Flávia Domingues. *Estudos de Sor e Brouwer: Uma Abordagem Comparativa de Demandas Técnicas*. Dissertação de mestrado. UFRGS, 2005. SHEARER, Aaron. *Learning the Classical Guitar*. Pacific, MO: Mel Bay Publications, 1990. SOUZA BARROS, Nicolas de. *Tradição e inovação no estudo da velocidade escalar ao violão*. Tese (Doutorado em Música); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2008. TENNANT, Scott. *Pumping Nylon: the Classical Guitarist's Technique Handbook*. Lakeside (Connecticut; EUA): Alfred Publishing Co., 1995.

VIOLÃO VII: Estudo de aspectos práticos e teóricos do repertório solista do instrumento, seja dentro da tradição da música de concerto ou do repertório popular/urbano. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias. **Bibliografia Básica:** CARLEVARO, Abel. *School of Guitar* (Escuela de la guitarra):Exposition of InstrumentalTheory. Buenos Aires: Dacisa, 1979. -_____ *Microestudios*. Heidelberg: Chanterelle, 1992. DUDEQUE, Norton. *História do Violão*. Curitiba: Editora da UFPR, 1994. FRAGA, Orlando. *Dez Estudos Simples para violão de Leo Brouwer. Análise técnico-interpretativa*. Curitiba. DeArtes UFPR, 2005. QUINE, Hector. *Guitar Technique: Intermediate to Advanced*. Oxford (Inglaterra): Oxford University Press, 1990. **Bibliografia Complementar:** ALVES, Flávia Domingues. *Estudos de Sor e Brouwer: Uma Abordagem Comparativa de Demandas Técnicas*. Dissertação de mestrado. UFRGS, 2005. SHEARER, Aaron. *Learning the Classical Guitar*. Pacific, MO: Mel Bay Publications, 1990. SOUZA BARROS, Nicolas de. *Tradição e inovação no estudo da velocidade escalar ao violão*. Tese (Doutorado em Música); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2008. TENNANT, Scott. *Pumping Nylon: the Classical Guitarist's Technique Handbook*. Lakeside (Connecticut; EUA): Alfred Publishing Co., 1995.

VIOLÃO VIII: Estudo de aspectos práticos e teóricos do repertório solista do instrumento, seja dentro da tradição da música de concerto ou do repertório popular/urbano. Em cada período letivo haverá um conteúdo programático e bibliografia específicos e independentes, que apresentem caráter complementar às disciplinas obrigatórias. **Bibliografia Básica:** CARLEVARO, Abel. *School of Guitar* (Escuela de la guitarra):Exposition of InstrumentalTheory. Buenos Aires: Dacisa, 1979. -_____ *Microestudios*. Heidelberg: Chanterelle, 1992. DUDEQUE, Norton. *História do Violão*. Curitiba: Editora da UFPR, 1994. FRAGA, Orlando. *Dez Estudos Simples para violão de Leo Brouwer. Análise técnico-interpretativa*. Curitiba. DeArtes UFPR, 2005. QUINE, Hector. *Guitar Technique: Intermediate to Advanced*. Oxford (Inglaterra): Oxford University Press, 1990. **Bibliografia Complementar:** ALVES, Flávia Domingues. *Estudos de Sor e Brouwer: Uma Abordagem Comparativa de Demandas Técnicas*. Dissertação de mestrado. UFRGS, 2005. SHEARER, Aaron. *Learning the Classical Guitar*. Pacific, MO: Mel Bay Publications, 1990. SOUZA BARROS, Nicolas de. *Tradição e inovação no estudo da velocidade escalar ao violão*. Tese (Doutorado em Música); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2008. TENNANT, Scott. *Pumping Nylon: the Classical Guitarist's Technique Handbook*. Lakeside (Connecticut; EUA): Alfred Publishing Co., 1995.

5.6 POLÍTICA DE IMPLANTAÇÃO DO NOVO CURRÍCULO

A nova estrutura curricular do Curso de Música – Licenciatura – Habilitação em Educação Musical/CCHS, será implantada a partir de 2014/1, somente para os acadêmicos ingressantes do mesmo ano, de forma que os alunos do segundo semestre em diante seguirão cursando a grade de disciplinas oferecidas segundo o Projeto Político Pedagógico implementado pela Resolução COEG N° 30 de 2012.

6 SISTEMA DE AVALIAÇÃO

6.1 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O sistema de avaliação discente praticado no Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura) estabelece-se de acordo com as normas institucionais, especialmente a Resolução COEG n° 214 de 17 de dezembro de 2009, de maneira a conseguir considerar a capacidade do aluno em expressar-se em linguagem escrita e falada, em lidar com conceitos e relacioná-los à prática musical, em lidar com as tecnologias musicais e sua capacidade criativa.

A aprovação em cada disciplina exige a obrigatoriedade de frequência mínima do acadêmico em 75,0% das aulas e Média de Aproveitamento igual ou superior a 5,0 (cinco vírgula zero), sendo que será oportunizada a realização de uma Prova Substitutiva Optativa para o acadêmico que assim desejar. A PS substituirá a nota mais baixa obtida pelo discente em suas avaliações bimestrais, estando a critério do docente se a substituição ocorrerá apenas se a nota obtida for superior àquela alcançada anteriormente ou se a substituição ocorrerá impreterivelmente.

Cada disciplina deverá ter, no mínimo duas avaliações escritas por semestre, as quais o professor deverá consignar ao acadêmico graus numéricos de 0,0 (zero vírgula zero) a 10,0 (dez vírgula zero).

Os instrumentos de avaliação mais desenvolvidos são os seguintes: seminários, debates, pesquisas em fontes e material bibliográfico e provas escritas e práticas. Os Estágios, as Atividades Complementares e o Trabalho de Conclusão de Curso são avaliados de acordo com os critérios especificados em regulamento próprio.

6.2 SISTEMA DE AUTO-AVALIAÇÃO DO CURSO

Fundamentada na Lei n° 10.861, de 14.04.2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que visa promover a avaliação das

instituições, de cursos e de desempenho dos acadêmicos (ENADE), a UFMS designou uma equipe que compôs a Comissão Própria de Avaliação da UFMS (CPA/UFMS), que organiza, elabora e disponibiliza os instrumentos de avaliação, a fim de orientar aos Coordenadores de Cursos sobre a auto-avaliação dos cursos. A referida comissão é composta por docentes, técnico-administrativos e discentes, sendo para cada titular um suplente.

O formulário para avaliação encontra-se disponível no SISCAD e cabe a coordenação e ao colegiado do curso a divulgação do mesmo junto aos acadêmicos.

Além disso, cada Coordenação de Curso deverá realizar reuniões semestrais com o corpo docente e discente, visando analisar eventuais problemas e indicar soluções. No que se refere especificamente a avaliação da aprendizagem, preservar-se-á o princípio da liberdade pedagógica do professor, compatibilizando esta liberdade com a legislação vigente no âmbito da UFMS.

6.3 PROJETO INSTITUCIONAL DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO CURSO

De acordo com o informado no item (6.2) sobre o Sistema de Auto-avaliação do Curso, a CPA/UFMS disponibilizou um link no endereço eletrônico da UFMS (www.ufms.br) para acesso de documentos e relatórios. A metodologia adotada pela CPA/UFMS foi constituída de etapas e análise das dimensões fixadas pela Lei n° 10.861/2004.

Além da avaliação discente do curso e das disciplinas cursadas no ano anterior, realizada de forma eletrônica, a CPA/UFMS está promovendo a avaliação constituída dos seguintes itens:

- A descrição quantitativa de todos os dados referentes ao curso (acadêmicos, matrículas, dependências, rendimento, desistências etc.);
- A avaliação dos impactos sociais do curso;
- Avaliação das atividades dos docentes que atuam no curso;
- A avaliação do suporte administrativo às atividades do curso.

7 ATIVIDADES ACADÊMICAS ARTICULADAS AO ENSINO DE GRADUAÇÃO

Neste item serão abordados os aspectos relativos às atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação envolvendo o Estágio Obrigatório, Estágio não Obrigatório, Prática de Ensino, Trabalho de Conclusão de Curso, Atividades

Complementares e a participação do corpo discente no processo de avaliação do Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura) e das suas atividades acadêmicas.

7.1 ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

O Estágio Obrigatório normatizado de acordo com as determinações da Resolução nº 107, de 16/06/2010, é um ato educativo orientado por professores da área e supervisionado por profissionais da área em que se estagia visando à preparação do acadêmico para a atividade profissional integrando os conhecimentos teórico, prático e científico dos acadêmicos, permitindo a transposição e didática dos ensinamentos teóricos apreendidos na Universidade, socializando os resultados obtidos, mediante intercâmbio acadêmico-profissional. Dessa forma, são objetivos do Estágio Obrigatório:

- Integrar teoria e prática em situações reais ou o mais próximo possível do real;
- Propiciar a avaliação do trabalho acadêmico desenvolvido pelo Curso;
- Oportunizar a demonstração de atitudes críticas e autônomas;
- Estimular a iniciativa para a resolução de problemas na área profissional, aperfeiçoando e adquirindo novas técnicas de trabalho.

A coordenação de todas as etapas referentes às atividades previstas para a realização do Estágio Obrigatório é de responsabilidade da Comissão de Estágio (COE), formada por professores do Curso e um representante discente.

Os regulamentos dos estágios obrigatórios encontram-se em documento anexo a este projeto pedagógico.

Partindo do pressuposto de que a Educação Musical constitui o eixo do Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura) desde a sua formação, as atividades desenvolvidas em Estágio Obrigatório buscam atender as exigências de práticas em música realizadas em escolas da educação básica e em outros espaços onde o ensino musical aconteça, como projetos sociais, escolas especializadas de música, entre outros. Nesse sentido, as pesquisas e atuações são incentivadas por meio de bibliografias pertinentes, concretizadas por meio de leituras e relatórios realizados sob orientação do professor responsável.

Quanto aos procedimentos metodológicos nessa ação, são levantadas questões, a partir das quais a problemática é discutida, pontos são ressaltados, instigando o acadêmico a novas pesquisas na área. Após este período voltado à fundamentação teórica, segue-se a parte prática. Os acadêmicos direcionam um projeto para a área de

educação musical, iniciado por um plano, que mediante avaliação, é aprovado para ser efetivado.

7.1.1 ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO:

O estágio não obrigatório é aquele de natureza opcional, com a finalidade de complementar os conhecimentos teóricos do acadêmico e poderá ser considerado como atividade complementar.

7.2 PRÁTICA DE ENSINO

As 400 horas ou 493 horas-aula de prática de ensino entendida como componente curricular obrigatório, conforme determina o parágrafo I de Artigo 1o da Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002, estão contempladas nas disciplinas de Práticas de Ensino, ao longo dos 08 semestres do Curso. Adota-se aqui essa forma de prática para atender a referida Resolução.

A Prática de Ensino constitui um componente curricular fundamental para a formação pedagógica do licenciado, na medida em que se constitui um eixo articulador entre os conhecimentos teóricos e práticos, e proporciona a interação dos conteúdos das demais disciplinas do currículo, permitindo ao acadêmico vivenciar situações ligadas ao magistério e mais especificamente ao ensino de música.

Nesse sentido, o professor promove situações pedagógicas nas quais o acadêmico é orientado quanto à escolha de temas e conteúdos, quanto à aplicação de diferentes metodologias e recursos didáticos, e incentivado ao exercício da pesquisa na prática pedagógica.

A avaliação se dá mediante o desempenho do acadêmico, considerando os planos de aula elaborados, os trabalhos de pesquisa exigidos pelo professor e o domínio teórico e prático na ação pedagógica.

Partindo do pressuposto de que a prática se fundamenta teoricamente, os acadêmicos são envolvidos em atividades focadas em referenciais teórico-metodológicos ligados à educação musical, nas quais são incentivadas e exigidas pesquisas e relatórios de leitura.

Além disso, os Seminários de Prática de Ensino permitem aos acadêmicos ministrarem conteúdos diversos, compartilharem seus conhecimentos e sua experiência com os colegas, se auto-avaliarem e avaliarem a atuação do restante da turma.

Em todas as atividades pedagógicas realizadas pelos acadêmicos são observados os seguintes itens: domínio do conteúdo, utilização de metodologias e recursos didáticos, organização e execução das aulas, além de flexibilidade e criatividade para se adaptar a situações não planejadas, sempre presentes no cotidiano do educador. As turmas são compostas, em média, por 25 acadêmicos, no entanto, as atividades são desenvolvidas de forma a privilegiar a atuação individual e os trabalhos em grupos. O professor orienta, acompanha e avalia todo o processo de elaboração e execução das atividades.

7.3 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

O Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Música em Educação Musical (Licenciatura) é estabelecido dentro de duas disciplinas próprias e específicas, sendo o professor das disciplinas o encarregado de estipular o cronograma de atividades e defesas e encaminhá-lo para aprovação do Colegiado de Curso. As normatizações referentes ao TCC encontram-se no regulamento específico do curso aprovado pelo Colegiado. Os trabalhos e orientadores devem ser aprovados pelo Colegiado de curso e os temas devem ser vinculados aos projetos de pesquisa dos professores lotados no curso ou sobre conteúdos trabalhados nas disciplinas da grade curricular.

7.4 ATIVIDADES COMPLEMENTARES

As atividades complementares são aquelas atividades extraclasse consideradas relevantes para a formação do aluno. São atividades enriquecedoras e implementadoras do próprio perfil do formando e deverão possibilitar o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, competências e atitudes do acadêmico, inclusive as adquiridas fora do ambiente acadêmico, que serão reconhecidas mediante processo avaliativo de acordo com regulamento específico. Consideradas componente curricular, é normatizada pela Resolução Coeg nº 214/2009.

De acordo com a normatização, a tipologia das Atividades Complementares é definida em regulamento específico do Curso e poderá incluir: disciplinas cursadas como enriquecimento curricular; Estágio não Obrigatório; Iniciação Científica; Monitoria de Ensino; Monitoria de Extensão; participação em palestras, congressos, encontros, seminários, fóruns, viagens de estudos, visitas técnicas, oficinas, Projetos de Ensino de Graduação (PEGs), cursos, Programa de Educação Tutorial (PET), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

De acordo com o estabelecido neste Projeto, o cumprimento da carga horária mínima de 255 horas-aula fixada para as Atividades Complementares, é requisito indispensável à conclusão do Curso e à colação de grau. Essas atividades devem ser cumpridas fora do horário regular das aulas e deverão ser comprovadas pelo próprio aluno, mediante atestados, declarações e certificados entregues ao professor coordenador das Atividades Complementares, que manterá uma pasta para cada aluno regularmente matriculado no Curso.

Somente serão computadas, a título de Atividades Complementares, aquelas realizadas durante o período estabelecido para a integralização do Curso.

7.5 PARTICIPAÇÃO DO CORPO DISCENTE NA AVALIAÇÃO DO CURSO

Os discentes do Curso deverão participar da avaliação do Curso e das disciplinas cursadas no semestre anterior, realizada de forma eletrônica, por meio do instrumento de avaliação aprovado pela CPA. O formulário de avaliação encontra-se integrado ao SISCAD.

Caberá ao Colegiado de Curso promover a divulgação do endereço eletrônico e fazer campanha para que todos os acadêmicos avaliem o Curso e as disciplinas ministradas no ano anterior à avaliação. Além disso, os docentes e a direção estarão sempre atentos para ouvir as sugestões, dúvidas e reclamações dos alunos.

O colegiado de curso também aceita manifestações por escrito dos discentes em qualquer época do ano letivo, às quais avalia, e de acordo com seu teor, delibera ajustes ao Curso.

7.6 PARTICIPAÇÃO DO CORPO DISCENTE NAS ATIVIDADES ACADÊMICAS

Os alunos do Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura) têm participação efetiva na vida musical campograndense, atuando principalmente como músicos instrumentistas, como professores de importantes projetos de ensino desenvolvidos em âmbito estadual, além de participarem como monitores e recitalistas de mostras e exposições sazonais organizadas por importantes entidades como SESC, FUNDAC, Fundação de Cultura do Estado do Mato Grosso do Sul, entre outras.

Deve-se mencionar aqui a participação efetiva e intensa dos acadêmicos do curso na Escola de Música da UFMS. A Escola de Música da UFMS é um programa de extensão que funciona como laboratório pedagógico para os alunos do Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura). Neste sentido, possibilita a experiência docente

diretamente orientada pelos professores do ensino superior, especialmente nas disciplinas de Estágio Obrigatório e Prática de Ensino.

Além disso, a Escola de Música oferece a oportunidade de interação direta com a comunidade interna e externa à UFMS, compartilhando o conhecimento produzido dentro da instituição.

Os acadêmicos da UFMS são incentivados à participação em diferentes atividades, tais como:

- Atividades de monitoria de ensino e graduação;
- Projetos de Ensino e Graduação (PEG);
- Programas/projetos/atividades de iniciação científica, de iniciação à docência e/ou em práticas de investigação;
- Atividades de extensão;
- Atividades decorrentes do recebimento de Bolsa Trabalho; atividades decorrentes do recebimento de Bolsa Permanência;
- Atividades articuladas com a comunidade.

A Monitoria de Ensino de Graduação Voluntária está regulamentada pela Resolução COEG nº 330, de 07/12/2011, cujos principais objetivos são:

- Incentivar a participação do acadêmico nas atividades de ensino e graduação;
- Despertar no acadêmico o interesse pela docência;
- Contribuir com qualidade do ensino de graduação.

A seleção dos acadêmicos para monitores é realizada pelos Cursos, sob a responsabilidade dos Centros e Câmpus específicos para os Cursos em que estão lotadas as disciplinas. O tempo de dedicação dos acadêmicos monitores às disciplinas é de, no mínimo, doze horas semanais.

8 DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS

No caso das disciplinas práticas pela natureza das turmas - que possuem poucos alunos - e pelo fato de desenvolverem simultaneamente competências e habilidades diversas, a produção de material didático específico, como exercícios técnicos e de interpretação para cada turma é comum e recomendado. O mesmo ocorre com a produção de apostilas e CDs didáticos como material de apoio pedagógico.

A partir da possibilidade prevista neste Projeto Político Pedagógico de atividades de ensino à distância, a produção de material pedagógico concebido

especialmente para esse fim faz-se necessária e é incentivada junto aos docentes do curso.

9 PLANO DE INCORPORAÇÃO DOS AVANÇOS TECNOLÓGICOS AO ENSINO DE GRADUAÇÃO

Sabe-se que atualmente é comum a utilização de computadores e softwares não só como auxílio no trabalho de criação musical e edição de partituras, como também na gravação, mixagem e edição sonora para a produção de CDs. Por isso, faz parte da estrutura curricular do Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura) a disciplina Música e Tecnologia, com o objetivo de oportunizar ao acadêmico conhecer o funcionamento básico de um estúdio de gravação, os equipamentos mais utilizados, os softwares, técnicas de microfonação e outros recursos tecnológicos e poder gravar, manipular os parâmetros sonoros e editar suas performances musicais. O aprendizado das novas tecnologias permite ao acadêmico fazer registros sonoros dos experimentos musicais desenvolvidos em outras disciplinas, como por exemplo, na Pesquisa e Prática Pedagógica.

O conhecimento adquirido nas aulas teóricas e práticas da disciplina Música e Tecnologia abre caminho ainda aos acadêmicos que desejam se dedicar futuramente à área de tecnologia musical, procurando aprofundar seus estudos e ingressar no mercado de trabalho.

Para as aulas relacionadas diretamente à tecnologia musical o curso utilizará dos softwares listados a seguir:

- Finale 2013 para Windows (licença para 30 máquinas);
- Finale 2012 para Macintosh (licença para 5 máquinas);
- Sony Sound Forge para Windows (licença para 30 máquinas);
- Sony Vegas (licença para 30 máquinas);
- Logic Pro (licença para 5 máquinas).

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente projeto propõe um Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura) que atenda às demandas da sociedade e que interaja com a vida cultural regional, o que implica, inevitavelmente, no aprimoramento da qualidade técnica e artística dos músicos que vivem e trabalham na região.

Atualmente, a maioria dos instrumentistas atuantes são também professores e, por isso, uma dicotomia paradoxal se instaura: caso os músicos optem por um estudo acadêmico como instrumentistas (Bacharelado), não poderão – de acordo com a LDB – lecionar, e caso optem pelo curso de Licenciatura, não terão a formação técnica e instrumental que lhe tornariam excelentes em seus instrumento/Canto, perdendo mercado para outro.

Diante disso, a problemática se agrava, quando consideramos a necessidade de articulação entre atuação musical e atuação pedagógica. Enquanto muitos músicos profissionais, por necessidades de sobrevivência, desenvolvem atividades pedagógicas, outros, também por necessidade, conciliam suas atividades pedagógicas com execuções instrumentais diversas, contribuindo para o incremento das atividades culturais e artísticas da cidade e do Estado. Nesse sentido, este curso busca dar consistente formação nas áreas da execução instrumental, regência e análise musical, através de disciplinas obrigatórias e complementares optativas, assim como ampliar a formação humanística dos acadêmicos através de conteúdos de caráter interdisciplinar.

Por fim, há que se esclarecer que o pleno desenvolvimento da presente proposta pedagógica é condicionada ao suporte oferecido pela Universidade, como contratação de professores, espaço físico adequado (salas de ensaio, salas de aula, etc.) aquisição e manutenção de equipamentos e instrumentos musicais, sem os quais será impossível a realização completa deste projeto pedagógico.

11 REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas. UNICAMP 1998 p. 57 à 73. Tese do pós-doutorado.

ALVES, Gilberto Luiz. *Universal e singular: em discussão a abordagem*. Campo Grande. (Mimeo).

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL/ MEC/ SESU. *Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 2002.

BRASIL/ MEC/ SESU. *Diretrizes Curriculares Gerais para a Área de Música*. Brasília, 1999.

CAMPESTRINI, Hildebrando & Acyr Vaz Guimarães, *História de Mato Grosso do Sul*. 3 ed. Campo Grande. Academia Sul-matogrossense de Letras, 1991.

DEMO, Pedro. *Mitologias da avaliação: de como ignorar em vez de enfrentar problemas*. Campinas Autores Associados, 1999.

DOMINGUES, José Luiz. *Interesses humanos e paradigmas curriculares*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 678 (156): 351-366, mai./ago. 1989.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Cotidiano Escolar, Formação de Professores(as) e Currículo*. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, Virgínia Helena Bernardes. *A Música Nas Escolas De Música – A Linguagem Musical Sob A Ótica Da Percepção*. Dissertação de Mestrado. Faculdade De Educação / Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte*. 8 ed. Rio de Janeiro. Zahar Editores. 1981. p. 206 à 221 – cap. IV.

FREIRE, Vanda L. Bellard. *Ensino Superior de Música - Dilemas e Desafios*. Anais do VII Encontro Anual da ABEM. Recife, 1998.

FREIRE, Vanda L. Bellard. *Música e Sociedade – uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música*. Tese de Doutorado (UFRJ,1992), publicada pela ABEM, 1999.

GADOTTI, Moacir. *Educação e compromisso*. Campinas, Papirus, 1985.

GIROUX, Henry e SIMON, Roger. *Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular*. In

GIROUX, Henry. *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo: Cortez / Autores associados, 1992.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUIRALDELLI, Jr. Paulo. *História da educação*. 2 ed. São Paulo. Cortez, 1994.

HENTSCHKE, Liane. *Avaliação Do Conhecimento Musical Dos Alunos*. Anais do III Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. Salvador, 1994.

HOFF, Sandino. *Arte, Sociedade e educação*. Campo Grande. UFMS, 1997 (Mimeo).

LIBÂNEO, José Carlos. *A avaliação escolar*. In: Didática. São Paulo: Cortez, 1994. p. 195 – 220.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999 p. 27 47

MANACORDA, Mário Alighiero. *História da educação*. 4 ed. São Paulo, Cortez: 1955.

MERTZ, Margaret. Some Thoughts on Music Education in a Global Culture. *International Journal of Music Education*, n.2, p 72-772, 1998.

- MOREIRA, Antônio Flávio B (Org.). *Currículo, Políticas e Práticas*. São Paulo : Papyrus, 1999.
- MOREIRA, Antônio Flávio B E SILVA, TOMAZ, TADEU. *Currículo, Cultura E Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MOREIRA, Antônio Flávio B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas/SP; Papyrus, 1997.
- OLIVEIRA, Alda. *Avaliação em Educação Musical : O Professor*. Anais do III Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. Salvador, 1994.
- PACHECO, José Augusto. *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto (Portugal): Porto Editora, 1996.
- PEDRA, José Alberto. *Currículo, Conhecimento E Suas Representações*. São Paulo, Papyrus, 1997.
- PENNA, Maura. Diretrizes para uma educação artística democratizante: a ênfase na linguagem e nos conteúdos. In Peregrino, Yara Rosas (Coord.). *Da Camiseta ao Museu*. João Pessoa: Editora Universitária (UFPB), 1995.
- PIMENTA, Selma & LIMA, Maria Socorro L. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 13ed. São Paulo. Cortez 1994.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. O Currículo. Uma Reflexão sobre a Prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAVIANI, D. *A nova lei da educação – LDB. Trajetórias, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SAVIANI, Demerval. A Filosofia da Educação e o Problema da Inovação em Educação. In Garcia, Walter E. (Coord.). *Inovação Educacional no Brasil – Problemas e Perspectivas*. São Paulo, Cortez, 1989.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 29 ed. Campinas. Editora Autores Associados, 1995.
- SAVIANI, Demerval. Tendências e Correntes da Educação Brasileira. In Mendes, D. Trigueiro (Org.). *Filosofia da Educação Brasileira*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.
- SCHWARTZMAN, Simon e BROCK, Colin (Org.). *Os Desafios da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- SCHWARTZMAN, Simon e BROCK, Colin. Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra Política Educacional. Campinas /SP: Autores Associados.

Anexo B – Conteúdos, competências e habilidades do Referencial Curricular/MS para o ensino de Arte do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

SEXTO ANO
1º BIMESTRE
CONTEÚDO: Arte da Pré-História.
<p>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES:</p> <p>Contextualizar os diferentes papéis que a arte assume na sociedade, em suas relações pragmáticas, religiosas e étnicas;</p> <p>Analisar e reconhecer as várias fases do processo de criação artística, da concepção à execução em artes visuais, música e teatro;</p> <p>Reconhecer as produções artísticas do entorno, bem como do universo, respeitando as diferenças de padrões estéticos;</p> <p>Aplicar diferentes materiais, técnicas, suportes e recursos expressivos no desenvolvimento da criatividade e imaginação na elaboração de formas de expressões artísticas;</p> <p>Demonstrar, por meio dos trabalhos artísticos, temáticas próprias, concretizando as próprias intenções;</p> <p>Conceituar a variedade de significados expressivos, comunicativos e de valor simbólico e suas conexões temporais, geográficas e culturais;</p> <p>Experimentar, improvisar, compor e interpretar diferentes produções musicais, teatrais e visuais, utilizando elementos do ambiente, do corpo e de instrumentos convencionais e alternativos;</p> <p>Reconhecer a arte musical, teatral e visual como forma de expressão e comunicação;</p> <p>Demonstrar, por meio dos trabalhos artísticos, conhecimentos das linguagens musicais, teatrais e visuais;</p> <p>Compreender os gêneros musicais, teatrais e visuais presentes na história da arte.</p>
2º BIMESTRE
CONTEÚDOS: Arte Egípcia e Arte Grega.
<p>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES:</p> <p>Contextualizar os diferentes papéis que a arte assume na sociedade, em suas relações pragmáticas, religiosas e étnicas;</p> <p>Analisar e reconhecer as várias fases do processo de criação artística, da concepção à execução em artes visuais, música e teatro;</p> <p>Reconhecer as produções artísticas do entorno, bem como do universo, respeitando as diferenças de padrões estéticos;</p> <p>Aplicar diferentes materiais, técnicas, suportes e recursos expressivos no desenvolvimento da criatividade e imaginação na elaboração de formas de expressões artísticas;</p> <p>Demonstrar, por meio dos trabalhos artísticos, temáticas próprias, concretizando as próprias intenções;</p> <p>Conceituar a variedade de significados expressivos, comunicativos e de valor simbólico e suas conexões temporais, geográficas e culturais;</p> <p>Experimentar, improvisar, compor e interpretar diferentes produções musicais, teatrais e visuais, utilizando elementos do ambiente, do corpo e de instrumentos convencionais e alternativos;</p> <p>Reconhecer a arte musical, teatral e visual como forma de expressão e comunicação;</p> <p>Demonstrar, por meio dos trabalhos artísticos, conhecimentos das linguagens musicais, teatrais e visuais;</p> <p>Compreender os gêneros musicais, teatrais e visuais presentes na história da arte.</p>
3º BIMESTRE
CONTEÚDO: Arte Romana.
<p>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES:</p> <p>Contextualizar os diferentes papéis que a arte assume na sociedade, em suas relações pragmáticas, religiosas e étnicas;</p> <p>Analisar e reconhecer as várias fases do processo de criação artística, da concepção à execução em artes visuais, música e teatro;</p> <p>Reconhecer as produções artísticas do entorno, bem como do universo, respeitando as diferenças de padrões estéticos;</p> <p>Aplicar diferentes materiais, técnicas, suportes e recursos expressivos no desenvolvimento da criatividade e imaginação na elaboração de formas de expressões artísticas;</p> <p>Demonstrar, por meio dos trabalhos artísticos, temáticas próprias, concretizando as próprias intenções;</p> <p>Conceituar a variedade de significados expressivos, comunicativos e de valor simbólico e suas conexões temporais, geográficas e culturais;</p> <p>Experimentar, improvisar, compor e interpretar diferentes produções musicais, teatrais e visuais, utilizando elementos do ambiente, do corpo e de instrumentos convencionais e alternativos;</p>

Reconhecer a arte musical, teatral e visual como forma de expressão e comunicação; Demonstrar, por meio dos trabalhos artísticos, conhecimentos das linguagens musicais, teatrais e visuais; Compreender os gêneros musicais, teatrais e visuais presentes na história da arte.
4º BIMESTRE
CONTEÚDOS: Arte Bizantina e Arte Gótica.
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Contextualizar os diferentes papéis que a arte assume na sociedade, em suas relações pragmáticas, religiosas e étnicas; Analisar e reconhecer as várias fases do processo de criação artística, da concepção à execução em artes visuais, música e teatro; Reconhecer as produções artísticas do entorno, bem como do universo, respeitando as diferenças de padrões estéticos; Aplicar diferentes materiais, técnicas, suportes e recursos expressivos no desenvolvimento da criatividade e imaginação na elaboração de formas de expressões artísticas; Demonstrar, por meio dos trabalhos artísticos, temáticas próprias, concretizando as próprias intenções; Conceituar a variedade de significados expressivos, comunicativos e de valor simbólico e suas conexões temporais, geográficas e culturais; Experimentar, improvisar, compor e interpretar diferentes produções musicais, teatrais e visuais, utilizando elementos do ambiente, do corpo e de instrumentos convencionais e alternativos; Reconhecer a arte musical, teatral e visual como forma de expressão e comunicação; Demonstrar, por meio dos trabalhos artísticos, conhecimentos das linguagens musicais, teatrais e visuais; Compreender os gêneros musicais, teatrais e visuais presentes na história da arte.

SÉTIMO ANO
1º BIMESTRE
CONTEÚDOS: Arte do Renascimento.
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Contextualizar os diferentes papéis que a arte assume na sociedade, em suas relações pragmáticas, religiosas e étnicas; Analisar e reconhecer as várias fases do processo de criação artística, da concepção à execução em artes visuais, música e teatro; Reconhecer as produções artísticas do entorno, bem como do universo, respeitando as diferenças de padrões estéticos; Aplicar diferentes materiais, técnicas, suportes e recursos expressivos no desenvolvimento da criatividade e imaginação na elaboração de formas de expressões artísticas; Demonstrar, por meio dos trabalhos artísticos, temáticas próprias, concretizando as próprias intenções; Conceituar a variedade de significados expressivos, comunicativos e de valor simbólico e suas conexões temporais, geográficas e culturais; Experimentar, improvisar, compor e interpretar diferentes produções musicais, teatrais e visuais, utilizando elementos do ambiente, do corpo e de instrumentos convencionais e alternativos; Reconhecer a arte musical, teatral e visual como forma de expressão e comunicação; Demonstrar, por meio dos trabalhos artísticos, conhecimentos das linguagens musicais, teatrais e visuais; Compreender os gêneros musicais, teatrais e visuais presentes na história da arte.
2º BIMESTRE
CONTEÚDOS: Arte do Renascimento e Arte do Maneirismo
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Contextualizar os diferentes papéis que a arte assume na sociedade, em suas relações pragmáticas, religiosas e étnicas; Analisar e reconhecer as várias fases do processo de criação artística, da concepção à execução em artes visuais, música e teatro; Reconhecer as produções artísticas do entorno, bem como do universo, respeitando as diferenças de padrões estéticos; Aplicar diferentes materiais, técnicas, suportes e recursos expressivos no desenvolvimento da criatividade e imaginação na elaboração de formas de expressões artísticas; Demonstrar, por meio dos trabalhos artísticos, temáticas próprias, concretizando as próprias intenções; Conceituar a variedade de significados expressivos, comunicativos e de valor simbólico e suas conexões temporais, geográficas e culturais; Experimentar, improvisar, compor e interpretar diferentes produções musicais, teatrais e visuais, utilizando elementos do ambiente, do corpo e de instrumentos convencionais e alternativos;

Reconhecer a arte musical, teatral e visual como forma de expressão e comunicação; Demonstrar, por meio dos trabalhos artísticos, conhecimentos das linguagens musicais, teatrais e visuais; Compreender os gêneros musicais, teatrais e visuais presentes na história da arte.
3º BIMESTRE
CONTEÚDOS: Arte Barroca; Cultura afro-brasileira, indígena e demais etnias.
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Contextualizar os diferentes papéis que a arte assume na sociedade, em suas relações pragmáticas, religiosas e étnicas; Analisar e reconhecer as várias fases do processo de criação artística, da concepção à execução em artes visuais, música e teatro; Reconhecer as produções artísticas do entorno, bem como do universo, respeitando as diferenças de padrões estéticos; Aplicar diferentes materiais, técnicas, suportes e recursos expressivos no desenvolvimento da criatividade e imaginação na elaboração de formas de expressões artísticas;
Demonstrar, por meio dos trabalhos artísticos, temáticas próprias, concretizando as próprias intenções; Conceituar a variedade de significados expressivos, comunicativos e de valor simbólico e suas conexões temporais, geográficas e culturais; Experimentar, improvisar, compor e interpretar diferentes produções musicais, teatrais e visuais, utilizando elementos do ambiente, do corpo e de instrumentos convencionais e alternativos; Reconhecer a arte musical, teatral e visual como forma de expressão e comunicação; Demonstrar, por meio dos trabalhos artísticos, conhecimentos das linguagens musicais, teatrais e visuais; Compreender os gêneros musicais, teatrais e visuais presentes na história da arte.
4º BIMESTRE
CONTEÚDOS: Arte Barroca e Rococó; Cultura afro-brasileira, indígena e demais etnias.
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Contextualizar os diferentes papéis que a arte assume na sociedade, em suas relações pragmáticas, religiosas e étnicas; Analisar e reconhecer as várias fases do processo de criação artística, da concepção à execução em artes visuais, música e teatro; Reconhecer as produções artísticas do entorno, bem como do universo, respeitando as diferenças de padrões estéticos; Aplicar diferentes materiais, técnicas, suportes e recursos expressivos no desenvolvimento da criatividade e imaginação na elaboração de formas de expressões artísticas; Demonstrar, por meio dos trabalhos artísticos, temáticas próprias, concretizando as próprias intenções; Conceituar a variedade de significados expressivos, comunicativos e de valor simbólico e suas conexões temporais, geográficas e culturais; Experimentar, improvisar, compor e interpretar diferentes produções musicais, teatrais e visuais, utilizando elementos do ambiente, do corpo e de instrumentos convencionais e alternativos; Reconhecer a arte musical, teatral e visual como forma de expressão e comunicação; Demonstrar, por meio dos trabalhos artísticos, conhecimentos das linguagens musicais, teatrais e visuais; Compreender os gêneros musicais, teatrais e visuais presentes na história da arte.

OITAVO ANO
1º BIMESTRE
CONTEÚDOS: Arte Neoclássico e Arte Romântica; Cultura afro-brasileira, indígena e demais etnias.
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Contextualizar os diferentes papéis que a arte assume na sociedade, em suas relações pragmáticas, religiosas e étnicas; Analisar e reconhecer as várias fases do processo de criação artística, da concepção à execução em artes visuais, música e teatro; Reconhecer as produções artísticas do entorno, bem como do universo, respeitando as diferenças de padrões estéticos; Aplicar diferentes materiais, técnicas, suportes e recursos expressivos no desenvolvimento da criatividade e imaginação na elaboração de formas de expressões artísticas; Demonstrar, por meio dos trabalhos artísticos, temáticas próprias, concretizando as próprias intenções; Conceituar a variedade de significados expressivos, comunicativos e de valor simbólico e suas conexões temporais, geográficas e culturais; Experimentar, improvisar, compor e interpretar diferentes produções musicais, teatrais e visuais,

<p>utilizando elementos do ambiente, do corpo e de instrumentos convencionais e alternativos; Reconhecer a arte musical, teatral e visual como forma de expressão e comunicação; Demonstrar, por meio dos trabalhos artísticos, conhecimentos das linguagens musicais, teatrais e visuais; Compreender os gêneros musicais, teatrais e visuais presentes na história da arte.</p>
<p>2º BIMESTRE</p>
<p>CONTEÚDOS: Arte Realista e Art Nouveau; Cultura afro-brasileira, indígena e demais etnias COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Contextualizar os diferentes papéis que a arte assume na sociedade, em suas relações pragmáticas, religiosas e étnicas; Analisar e reconhecer as várias fases do processo de criação artística, da concepção à execução em artes visuais, música e teatro; Reconhecer as produções artísticas do entorno, bem como do universo, respeitando as diferenças de padrões estéticos; Aplicar diferentes materiais, técnicas, suportes e recursos expressivos no desenvolvimento da criatividade e imaginação na elaboração de formas de expressões artísticas; Demonstrar, por meio dos trabalhos artísticos, temáticas próprias, concretizando as próprias intenções; Conceituar a variedade de significados expressivos, comunicativos e de valor simbólico e suas conexões temporais, geográficas e culturais; Experimentar, improvisar, compor e interpretar diferentes produções musicais, teatrais e visuais, utilizando elementos do ambiente, do corpo e de instrumentos convencionais e alternativos; Reconhecer a arte musical, teatral e visual como forma de expressão e comunicação; Demonstrar, por meio dos trabalhos artísticos, conhecimentos das linguagens musicais, teatrais e visuais; Compreender os gêneros musicais, teatrais e visuais presentes na história da arte.</p>
<p>3º BIMESTRE</p>
<p>CONTEÚDOS: Arte Impressionista e Pós Impressionista; Cultura afro-brasileira, indígena e demais etnias.</p>
<p>Contextualizar os diferentes papéis que a arte assume na sociedade, em suas relações pragmáticas, religiosas e étnicas; Analisar e reconhecer as várias fases do processo de criação artística, da concepção à execução em artes visuais, música e teatro; Reconhecer as produções artísticas do entorno, bem como do universo, respeitando as diferenças de padrões estéticos; Aplicar diferentes materiais, técnicas, suportes e recursos expressivos no desenvolvimento da criatividade e imaginação na elaboração de formas de expressões artísticas; Demonstrar, por meio dos trabalhos artísticos, temáticas próprias, concretizando as próprias intenções; Conceituar a variedade de significados expressivos, comunicativos e de valor simbólico e suas conexões temporais, geográficas e culturais; Experimentar, improvisar, compor e interpretar diferentes produções musicais, teatrais e visuais, utilizando elementos do ambiente, do corpo e de instrumentos convencionais e alternativos; Reconhecer a arte musical, teatral e visual como forma de expressão e comunicação; Demonstrar, por meio dos trabalhos artísticos, conhecimentos das linguagens musicais, teatrais e visuais; Compreender os gêneros musicais, teatrais e visuais presentes na história da arte.</p>
<p>4º BIMESTRE</p>
<p>CONTEÚDOS: Arte do Expressionismo e do início da Arte Moderna Cultura afro-brasileira, indígena e demais etnias. Contextualizar os diferentes papéis que a arte assume na sociedade, em suas relações pragmáticas, religiosas e étnicas; Analisar e reconhecer as várias fases do processo de criação artística, da concepção à execução em artes visuais, música e teatro; Reconhecer as produções artísticas do entorno, bem como do universo, respeitando as diferenças de padrões estéticos; Aplicar diferentes materiais, técnicas, suportes e recursos expressivos no desenvolvimento da criatividade e imaginação na elaboração de formas de expressões artísticas; Demonstrar, por meio dos trabalhos artísticos, temáticas próprias, concretizando as próprias intenções; Conceituar a variedade de significados expressivos, comunicativos e de valor simbólico e suas conexões temporais, geográficas e culturais; Experimentar, improvisar, compor e interpretar diferentes produções musicais, teatrais e visuais, utilizando elementos do ambiente, do corpo e de instrumentos convencionais e alternativos; Reconhecer a arte musical, teatral e visual como forma de expressão e comunicação; Demonstrar, por meio dos</p>

trabalhos artísticos, conhecimentos das linguagens musicais, teatrais e visuais;
Compreender os gêneros musicais, teatrais e visuais presentes na história da arte.

NONO ANO

1º BIMESTRE

CONTEÚDOS: Arte Moderna; Cultura afro-brasileira, indígena e demais etnias.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES:

Contextualizar os diferentes papéis que a arte assume na sociedade, em suas relações pragmáticas, religiosas e étnicas;
Analisar e reconhecer as várias fases do processo de criação artística, da concepção à execução em artes visuais, música e teatro;
Reconhecer as produções artísticas do entorno, bem como do universo, respeitando as diferenças de padrões estéticos;
Aplicar diferentes materiais, técnicas, suportes e recursos expressivos no desenvolvimento da criatividade e imaginação na elaboração de formas de expressões artísticas;
Demonstrar, por meio dos trabalhos artísticos, temáticas próprias, concretizando as próprias intenções;
Conceituar a variedade de significados expressivos, comunicativos e de valor simbólico e suas conexões temporais, geográficas e culturais;
Experimentar, improvisar, compor e interpretar diferentes produções musicais, teatrais e visuais, utilizando elementos do ambiente, do corpo e de instrumentos convencionais e alternativos;
Reconhecer a arte musical, teatral e visual como forma de expressão e comunicação;
Demonstrar, por meio dos trabalhos artísticos, conhecimentos das linguagens musicais, teatrais e visuais;
Compreender os gêneros musicais, teatrais e visuais presentes na história da arte.

2º BIMESTRE

CONTEÚDOS: Arte Moderna; Cultura afro-brasileira, indígena e demais etnias.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES:

Contextualizar os diferentes papéis que a arte assume na sociedade, em suas relações pragmáticas, religiosas e étnicas;
Analisar e reconhecer as várias fases do processo de criação artística, da concepção à execução em artes visuais, música e teatro;
Reconhecer as produções artísticas do entorno, bem como do universo, respeitando as diferenças de padrões estéticos;
Aplicar diferentes materiais, técnicas, suportes e recursos expressivos no desenvolvimento da criatividade e imaginação na elaboração de formas de expressões artísticas;
Demonstrar, por meio dos trabalhos artísticos, temáticas próprias, concretizando as próprias intenções;
Conceituar a variedade de significados expressivos, comunicativos e de valor simbólico e suas conexões temporais, geográficas e culturais;
Experimentar, improvisar, compor e interpretar diferentes produções musicais, teatrais e visuais, utilizando elementos do ambiente, do corpo e de instrumentos convencionais e alternativos;
Reconhecer a arte musical, teatral e visual como forma de expressão e comunicação;
Demonstrar, por meio dos trabalhos artísticos, conhecimentos das linguagens musicais, teatrais e visuais;
Compreender os gêneros musicais, teatrais e visuais presentes na história da arte.

3º BIMESTRE

CONTEÚDOS: Arte Contemporânea; Cultura afro-brasileira, indígena e demais etnias.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES:

Contextualizar os diferentes papéis que a arte assume na sociedade, em suas relações pragmáticas, religiosas e étnicas;
Analisar e reconhecer as várias fases do processo de criação artística, da concepção à execução em artes visuais, música e teatro;
Reconhecer as produções artísticas do entorno, bem como do universo, respeitando as diferenças de padrões estéticos;
Aplicar diferentes materiais, técnicas, suportes e recursos expressivos no desenvolvimento da criatividade e imaginação na elaboração de formas de expressões artísticas;
Demonstrar, por meio dos trabalhos artísticos, temáticas próprias, concretizando as próprias intenções;
Conceituar a variedade de significados expressivos, comunicativos e de valor simbólico e suas conexões temporais, geográficas e culturais;
Experimentar, improvisar, compor e interpretar diferentes produções musicais, teatrais e visuais, utilizando elementos do ambiente, do corpo e de instrumentos convencionais e alternativos;
Reconhecer a arte musical, teatral e visual como forma de expressão e comunicação;

Demonstrar, por meio dos trabalhos artísticos, conhecimentos das linguagens musicais, teatrais e visuais; Compreender os gêneros musicais, teatrais e visuais presentes na história da arte.
4º BIMESTRE
CONTEÚDOS: Arte Contemporânea; Cultura afro-brasileira, indígena e demais etnias.
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Contextualizar os diferentes papéis que a arte assume na sociedade, em suas relações pragmáticas, religiosas e étnicas; Analisar e reconhecer as várias fases do processo de criação artística, da concepção à execução em artes visuais, música e teatro; Reconhecer as produções artísticas do entorno, bem como do universo, respeitando as diferenças de padrões estéticos; Aplicar diferentes materiais, técnicas, suportes e recursos expressivos no desenvolvimento da criatividade e imaginação na elaboração de formas de expressões artísticas; Demonstrar, por meio dos trabalhos artísticos, temáticas próprias, concretizando as próprias intenções; Conceituar a variedade de significados expressivos, comunicativos e de valor simbólico e suas conexões temporais, geográficas e culturais; Experimentar, improvisar, compor e interpretar diferentes produções musicais, teatrais e visuais, utilizando elementos do ambiente, do corpo e de instrumentos convencionais e alternativos; Reconhecer a arte musical, teatral e visual como forma de expressão e comunicação; Demonstrar, por meio dos trabalhos artísticos, conhecimentos das linguagens musicais, teatrais e visuais; Compreender os gêneros musicais, teatrais e visuais presentes na história da arte.
Fonte: (MATO GROSSO DO SUL, 2012).