



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**  
**LINHA: EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E ENSINO**  
**EIXO: ENSINO EM MÚSICA**

**HEBE DE MEDEIROS LIMA**

**FORMAÇÃO DOCENTE TRANSDISCIPLINAR:**  
**UMA PROPOSTA CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA**  
**EM MÚSICA DA UECE E DA UFC DE FORTALEZA-CE**

**FORTALEZA**

**2013**

**HEBE DE MEDEIROS LIMA**

**FORMAÇÃO DOCENTE TRANSDISCIPLINAR:  
UMA PROPOSTA CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA  
EM MÚSICA DA UECE E DA UFC DE FORTALEZA-CE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação, Currículo e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Junior.

**FORTALEZA**

**2013**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

- 
- L698f Lima, Hebe de Medeiros.  
Formação docente transdisciplinar : uma proposta curricular nos cursos de licenciatura em música da UECE e da UFC de Fortaleza-CE / Hebe de Medeiros Lima. – 2013.  
157 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.  
Área de Concentração: Educação, currículo e ensino.  
Orientação: Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior.
- 1.Música – Instrução e estudo – Avaliação - Fortaleza(CE) – Currículos. 2.Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação – Fortaleza(CE). 3.Professores de música – Formação – Fortaleza(CE). I. Título.

**HEBE DE MEDEIROS LIMA**

**FORMAÇÃO DOCENTE TRANSDISCIPLINAR:  
UMA PROPOSTA CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA  
EM MÚSICA DA UECE E DA UFC DE FORTALEZA-CE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação, Currículo e Ensino.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Junior (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. José Albio Moreira Sales  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Ao meu filho Cauê.

*“Voa alto passarinho  
Por este céu azul sem fim.  
Canta sempre passarinho  
Pra alegrar as flores do meu jardim.”*

## AGRADECIMENTO

Ao professor Gerardo Junior (*Sabiá*) pela dedicação e apoio na orientação.

Aos professores participantes da banca examinadora, Luiz Botelho (*Uirapuru*), Albio Sales (*Curió*), Elvis Matos (*Rouxinol*) e Silvia Elizabeth (*Bem-te-vi*) que contribuíram imensamente com valiosas colaborações e sugestões.

Aos professores Elvis Matos (*Rouxinol*), Luiz Botelho (*Uirapuru*), Nelma Dahas (*Canário*), Oswald Barroso (*João-de-barro*) e alunos, pelo tempo concedido nas entrevistas.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

As amigas Conceição Cunha (*Graúna*) e Aládia Quintella (*Águia*) que, desde a graduação compartilham músicas, livros, projetos, conhecimentos e muitos sonhos.

A Escola Vila que tanto contribuiu na minha “*trans*-formação”.

*“Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo.  
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.  
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.  
Deixaram de ser pássaros.  
Porque a essência dos pássaros é o vôo.  
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.  
O que elas amam são pássaros em vôo.  
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.  
O vôo não pode ser ensinado.  
Só pode ser encorajado”.*

*Rubem Alves*

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o processo de formação do educador musical na perspectiva de uma proposta pedagógica transdisciplinar, levando em consideração a matriz curricular dos Cursos de Licenciatura em Música nas Universidades Públicas, Estadual e Federal de Fortaleza no Ceará. Para estas apreciações recorreremos aos autores que discutem propostas transdisciplinares no currículo como Morin (2000), Nicolescu (2000), Libâneo (2005), Moraes (2008) e Nascimento (2008). A metodologia é de abordagem qualitativa com delineamento em estudo de casos múltiplos amparada nas fundamentações de Bogdan e Biklen (1994), Gómez (1996), Stake (1998), André (2005), Peres e Santos (2005), Yin (2005), Beaud e Weber (2007) e Gil (2009). Os dados foram coletados a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Música das Universidades Públicas, Estadual e Federal em Fortaleza e das entrevistas com professores que participaram do processo de criação e de formulação da matriz curricular. Os resultados mostram algumas possibilidades e aplicabilidades das propostas transdisciplinares nos currículos e seus desdobramentos na formação dos educadores musicais.

**Palavras-chave:** Educação Musical, Formação Docente e Currículo Transdisciplinar.



## ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the process of capacitation of musical educators with the perspective of a transdisciplinary pedagogical approach, taking into account the curricular matrix of the courses of musical habilitation in the Federal and State Public Universities in Fortaleza. To these considerations we discuss the work of authors that deal with transdisciplinary proposals in curricula, such as Morin (2000), Nicolescu (2000), Libâneo (2005), Moraes (2008), and Nascimento (2008). The methodology is qualitative, based on multiple case studies, using the fundamentals of Bogdan and Biklen (1994), Gómes (1996), Stake (1998), André (2005), Peres e Santos (2005), Yin (2005), Beaud e Weber (2007) e Gil (2009). The data was collected from the Political Pedagogical Projects of the above mentioned Musical Courses, as well as from interviews with the teachers that worked in the development of these curricular matrixes. The results show some possibilities and applications of transdisciplinary proposals in curricula, and its implications in the formations of musical educators.

**Keywords:** Musical Education, Teacher Training and Curriculum Transdisciplinarity.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Pilares da Transdisciplinaridade.....	35
Figura 2 - Técnica X Sensibilidade.....	43
Figura 3 - Arte de Performance = Terceiro Incluído.....	44
Figura 4- Nível de Integração entre o Homem e a Música.....	45
Gráfico 1 - Divisão das Disciplinas por Campo de Conhecimento.....	77
Gráfico 2 Distribuição das Disciplinas Obrigatórias por Campo de Conhecimento.....	80
Gráfico 3 - Distribuição das Disciplinas Eletivas por Campo de Conhecimento.....	81
Gráfico 4- Distribuição das Disciplinas Opcionais por Campo de Conhecimento.....	82
Gráfico 5- Distribuição de Disciplinas Obrigatórias, Eletivas e Opcionais por Campo de Conhecimento.....	83
Gráfico 6- Proporção de estudantes do Curso de Licenciatura em Música da UFC que participaram da Enquete.....	89
Gráfico 7- Disciplinas Optativas já cursadas pelos estudantes que participaram da Enquete.....	97
Gráfico 8- Percentual de interesse dos estudantes em cursar Disciplinas Optativas.....	98
Gráfico 9 - Participação de estudantes em Atividades não-obrigatórias da UFC.....	100

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
FUNEDUCE	Fundação Educacional do Estado do Ceará
ECOTRANS D	Ecologia dos Saberes e Transdisciplinaridade
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCN's	Parâmetros dos Currículos Nacionais
PET	Programa em Educação Tutorial
PIBIB	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP's	Projetos Políticos Pedagógicos
PUC	Universidade Católica Paulista
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFC	Universidade Federal do Ceará

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: <i>Vôo da Asa Branca</i></b> .....	14
<b>CAPÍTULO I: <i>Mistério do Pavão</i></b>	
1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	20
1.1 Disciplinaridade, Multidisciplinaridade e Interdisciplinaridade.....	21
1.2 Transdisciplinaridade.....	25
1.2.1 <i>O Pensamento Complexo</i> .....	28
1.2.2 <i>Os Diferentes Níveis de Realidade</i> .....	31
1.2.3 <i>A lógica do Terceiro Incluído</i> .....	33
1.3 Os Sete Saberes Necessários à Educação do Século XXI.....	36
1.3.1 <i>I Conferência sobre Os Sete Saberes em Fortaleza-CE</i> .....	39
<b>CAPÍTULO II: <i>Canto do Bem-te-vi</i></b>	
2 TRANSDISCIPLINARIDADE E A EDUCAÇÃO MUSICAL.....	41
2.1 O Ensino da Música no Brasil.....	47
2.2 A Transdisciplinaridade na Formação do Educador Musical .....	54
<b>CAPÍTULO III: <i>Sonho de Sabiá</i></b>	
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	60
3.1 Os Sujeitos da Pesquisa.....	65
3.2 Instrumentos da Pesquisa.....	65
3.2.1 <i>Pesquisa Documental</i> .....	65
3.2.2 <i>Entrevistas Semi-Estruturadas</i> .....	67
<b>CAPÍTULO IV: <i>Esperança do Assum Preto</i></b>	
4 RESULTADOS DA PESQUISA.....	69
4.1 Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UECE.....	71
4.2 Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Musical da UFC.....	94
4.3 Sugestões de Alteração nos Currículos dos Cursos de Licenciatura em Música...	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107

REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICE.....	118
ANEXOS.....	120

## INTRODUÇÃO

*“Inté mesmo a Asa Branca  
Bateu asas do sertão  
Entoçe eu disse adeus Rosinha  
Guarda contigo meu coração....”  
(Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira)*

A minha experiência docente mais desafiadora se deu em uma escola que adota a proposta curricular transdisciplinar, a Escola Vila. Trata-se de uma Escola que possui aproximações com o construtivismo, o que chamou minha atenção, visto que nas outras em que trabalhei, as concepções pedagógicas tendiam para o tradicionalismo e para a fragmentação do conhecimento em disciplinas. Na Escola Vila, atuei ministrando aulas de música na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Para efetivar essa proposta transdisciplinar, a cada bimestre é abordado um tema que é desenvolvido como projeto. Os temas propostos nesses projetos da Escola são: o ser no social, o ser na descoberta de seus valores e de suas raízes, o ser natureza, o ser na tradição, vigilantes do planeta e construindo um mundo melhor. Esses conteúdos, de acordo com Nascimento (2008), foram elaborados a partir das ideias sugeridas no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), dos textos da Reforma do Ensino Médio e das Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Quando iniciei a prática docente nessa escola, tive que me adaptar e refazer todo o meu planejamento, pois a proposta curricular do curso de licenciatura, no qual me formei, não promoveu essa formação integrada e contextualizada, necessária para trabalhar com o currículo transdisciplinar da maneira como a Escola Vila propunha.

Ao chegar à Escola Vila, fui orientada a desenvolver um conteúdo musical contextualizado a partir dos projetos abordados bimestralmente na escola. Com o passar do tempo de convivência na escola, fui identificando que as turmas também eram bastante heterogêneas e que os níveis de realidade e de percepção dos alunos também eram bem diversificados. Em uma mesma turma de quarta série do ensino fundamental, por exemplo, havia crianças que já sabiam ler partitura, outras que nunca tiveram aula de música e outras que precisavam de uma atenção mais específica por apresentar

diagnósticos com algum tipo de necessidade especial, o que nos exigia a aplicabilidade de metodologias diferenciadas para cada caso.

Assim, me deparei com o desafio de pensar em aulas interessantes e apropriadas para que todos pudessem compreender as informações e, ao mesmo tempo, se sentirem motivados, participantes e felizes naquele pouco tempo da aula complementar de música<sup>1</sup>.

No começo foi bem complicado, porque todo conhecimento que eu possuía a respeito das práticas de se trabalhar música com crianças e adolescentes decorria do que eu tinha aprendido no curso de licenciatura em música e nas experiências adquiridas ao longo dos anos, lecionando música em outras escolas, muitas vezes reproduzindo concepções de conhecimentos fragmentados e compartimentalizados, através de técnicas em busca de uma boa performance para executar algum instrumento ou com teorias musicais oriundas de métodos tradicionais europeus as quais eu havia tido acesso no curso de graduação.

Meu contato com a docência no curso de licenciatura em música se deu somente no oitavo semestre quando iniciei a disciplina de Estágio Supervisionado. Mas, infelizmente, as aulas nem sempre eram acompanhadas pelo professor responsável da disciplina, além da carga horária ser reduzida em apenas dois ou três encontros o planejamento era elaborado antes mesmo de conhecermos a turma que iríamos trabalhar. E, como planejar uma aula sem conhecer a estrutura da escola, o número de alunos na turma, a faixa etária, suas carências, preferências, necessidades, ansiedades e curiosidades? Tudo isso deveria ser levado em consideração na hora do planejamento.

Depois de algumas experiências de aulas, ainda no processo de formação na graduação em uma escola pública de nível médio, descobri que não havia professores de música, ou seja, a escola não propiciava aos jovens nenhuma proposta referente às artes ou à educação musical. Lembro ainda, que das conversas iniciadas para tentar descobrir um pouco das vivências musicais, o que mais se destacavam eram as músicas tocadas na mídia da época. Era necessário se fazer um vínculo entre a proposta de Educação Musical e o interesse da turma para que o conhecimento, ao qual tinha pensado no planejamento, fosse alcançado.

---

<sup>1</sup>As aulas de Música aconteciam semanalmente, em encontros que duravam trinta minutos.

E, quando por algum motivo não conseguia atingir esses objetivos, que na época acreditava com total convicção fazer toda a diferença para o ensino da música, me sentia angustiada, fracassada e totalmente despreparada para assumir o papel de educadora musical.

E, essas dificuldades ao colocar em prática o conhecimento adquirido no curso de Licenciatura em Música iam além das disciplinas desconectadas e descontextualizadas à nossa realidade como educadores, pois, as escolas nem sempre tinham um espaço físico adequado ou na maioria das vezes não disponibilizavam instrumentos musicais para os alunos.

O curso não me preparou para enfrentar tais desafios. Esperava formar bandas, corais, e pequenas orquestras para utilizar tudo que havia aprendido durante as quatro disciplinas de Regência ou repassar os ensinamentos sobre teoria musical através dos exercícios de ditados rítmicos utilizando o método do Pozzoli.<sup>2</sup>

Com isso, tive que recorrer também aos conhecimentos e experiências adquiridas em outros grupos, muito antes de ingressar na graduação, como o Grupo Folclórico do IFCE que me permitiu vivenciar danças e músicas folclóricas brasileiras, especialmente as cearenses proporcionando assim, outras formas de ensinar música através de repertórios regionais mais próximos das crianças através de brincadeiras folclóricas, danças dramáticas e instrumentos confeccionados a partir de materiais reciclados.

Desde o início da minha formação acadêmica em 1993, venho atuando como educadora musical e, durante esses vinte anos ministrando aulas em escolas, as oportunidades surgidas para um recém-licenciado em música, pelo menos na minha época, era na grande maioria para trabalhar com crianças. E, no decorrer da minha formação sempre senti uma carência na abordagem da Educação Musical Infantil pelo fato do curso não ofertar disciplinas mais direcionadas para esse público.

Muitas vezes, eu e outros colegas da graduação, que já estavam atuando como professores de música em diversas escolas na cidade de Fortaleza e, na grande maioria com crianças de zero a doze anos, compartilhavam das mesmas necessidades surgindo então, muitas dúvidas. Quais são os conteúdos e a metodologia que devemos

---

<sup>2</sup>O livro do Pozzoli sobre teoria musical com exercícios de ritmo era um dos métodos mais utilizados no Curso de Licenciatura em Música da UECE.



aplicar com crianças nessa faixa etária? Quais os “teóricos” que podemos recorrer? Será que no final do curso estarei capacitado para ministrar aulas para crianças? Essas e outras tantas perguntas me acompanharam por quase todo o curso de graduação e, para amenizar a ansiedade e essas dúvidas geradas pela “desin-formação”, sempre que possível eu e alguns colegas que passavam pela mesma situação, nos reuníamos depois das aulas para compartilhar nossas experiências, positivas e/ou negativas e trocar sugestões e materiais para melhorar nossas práticas educativas.

Com o passar dos anos fui me adequando às aulas. Pensava em atividades práticas e não me preocupava em só explicar a notação musical escrita. Tentava vivenciar os ritmos com os alunos, através de músicas e de danças folclóricas de roda, buscando na ludicidade uma forma agradável e alegre de ensinar a música, brincando e ao mesmo tempo compartilhando a cultura local.

Posteriormente, senti a necessidade de aprofundar meus conhecimentos para o ensino da música nessa perspectiva curricular transdisciplinar. Para isso, participei de diversos congressos e formações sobre essa temática entre 2008 e 2012<sup>3</sup>.

Durante as formações sobre a transdisciplinaridade, comecei a refletir sobre a minha própria prática na Educação Musical e sobre como deveria ocorrer o processo de formação dos professores de música hoje, para trabalharem em uma perspectiva pedagógica transdisciplinar. Então, foram surgindo muitas perguntas: Quais as principais dificuldades e/ou facilidades do professor de música em efetivar uma proposta pedagógica no currículo transdisciplinar? Onde buscar essa formação transdisciplinar? Os currículos dos cursos de licenciatura em Música dão conta da formação docente no que se refere a essa abordagem pedagógica? As disciplinas da matriz curricular das universidades estão adequadas para as demandas atuais da Educação e de que forma aplicar transdisciplinarmente a Educação Musical no contexto

---

<sup>3</sup>Em 2008, no III Congresso Internacional Transdisciplinaridade, Complexidade e Ecoformação na cidade de Brasília, a Escola Vila foi reconhecida como a primeira escola do mundo a trabalhar com currículo transdisciplinar. A partir de 2009, de forma mais sistemática, me submeti ao Curso de Formação para o Educador Transdisciplinar, na própria Escola Vila, ministrada pelo grupo Ecotransd. Em 2010 da Conferência Internacional – Os Sete Saberes para uma Educação do Presente, onde o sociólogo e filósofo Dr. Edgar Morin foi convidado como Presidente de Honra. Finalmente, a partir de 2011, participei do Curso de Educação Transdisciplinar, oportunizando um maior aprofundamento aos conhecimentos sobre Complexidade, Transdisciplinaridade e as Implicações Pedagógicas e Curriculares nessa nova perspectiva da Educação para o século XXI.

social atual? Qual é o conhecimento musical relevante para os estudantes nos dias de hoje? Quais os objetivos do ensino de Música na perspectiva transdisciplinar?

No contexto atual, a Educação urge por mudanças de paradigmas, por uma abordagem menos fragmentada, mais afetiva e que seja capaz de reconhecer a existência de conhecimentos plurais, da importância dos saberes. Buscando uma reforma no paradigma educacional emergente onde se valorize a inteireza do ser através da arte, da cultura, da ciência, da espiritualidade.

Partindo desse princípio é que senti a necessidade de escrever sobre a formação do educador musical para atuar em uma perspectiva curricular transdisciplinar. Assim, nos propomos a investigar a qualidade da formação do educador musical, a partir da perspectiva da matriz curricular dos cursos de Música nas Universidades de Fortaleza.

Diante dessas questões, o presente trabalho pretende contribuir para uma melhor compreensão das propostas transdisciplinares e sua possível aplicabilidade nos currículos dos Cursos de Licenciatura em Música nas Universidades Públicas, Estadual e Federal de Fortaleza, a partir dos seguintes objetivos:

#### *Objetivo Geral*

- Analisar como os currículos dos Cursos de Música das Universidades Públicas de Fortaleza propiciam a Formação do Educador Musical, com foco em uma perspectiva Transdisciplinar.

#### *Objetivos Específicos*

- Analisar o Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Graduação em Música nas Universidades Públicas, Estadual e Federal de Fortaleza-CE.
- Identificar os saberes docentes necessários para a atuação do Educador Musical em um Currículo Transdisciplinar.
- Apresentar subsídios que possam viabilizar mudanças nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Música das Universidades Públicas, Estadual e Federal de Fortaleza-CE, de forma a contemplar uma abordagem transdisciplinar na formação do Educador Musical.

Apresentaremos no primeiro capítulo os principais referenciais teóricos que dão suporte a essa pesquisa, esclarecendo os conceitos de disciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade com seus três pilares: a complexidade, os diferentes níveis de realidade e a lógica do terceiro incluído. Trazemos também uma discussão acerca dos saberes docentes necessários para a atuação em um Currículo Transdisciplinar tomando como referência Morin (2006) e algumas considerações levantadas na I Conferência Internacional sobre Os Setes Saberes Necessários a Educação do Presente realizada em Fortaleza em 2010.

No segundo capítulo apresentaremos as ideias de alguns autores no campo da Transdisciplinaridade e da Educação Musical fazendo um breve resumo sobre o Ensino da Música no Brasil e sobre possíveis contribuições e aplicabilidades para uma Formação Docente Transdisciplinar como proposta nos Currículos dos Cursos de Licenciatura em Música.

Os aspectos metodológicos dessa pesquisa de abordagem qualitativa tendo como estratégia o estudo de casos múltiplos serão apresentados no terceiro capítulo.

Por fim, no quarto capítulo serão apresentados os resultados relativos à pesquisa acerca da Formação dos Educadores Musicais na perspectiva de uma proposta pedagógica curricular transdisciplinar a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Música das Universidades Públicas, Estadual e Federal de Fortaleza.

## CAPÍTULO I: *O Mistério do Pavão*

*“Pavão Misterioso  
Pássaro formoso  
Tudo é mistério nesse teu voar  
Ai se eu corresse assim  
Tantos céus assim  
Muita história eu tinha pra contar....”  
(Ednardo)*

---

### 1.REFERENCIAL TEÓRICO

A sociedade contemporânea tem apresentado novos desafios para o sistema educacional. O aumento da violência, a degradação ambiental do planeta, as tensões urbanas e a intensificação da globalização apontam para a necessidade de um novo paradigma educacional que encare as necessidades atuais. Por isso, precisamos de uma educação que acompanhe o mundo contemporâneo, quebrando velhos paradigmas através de uma visão mais integradora, levando em consideração a complexidade e as incertezas que o mundo nos tem revelado.

Tanto a educação, como a cultura e a sociedade são sistemas complexos, cujo funcionamento envolve diferentes áreas do conhecimento humano, o que exige um olhar mais amplo para a solução de seus problemas. Temos uma realidade educacional que é sistêmica e, ao mesmo tempo, verdadeiramente complexa, o que exige um tratamento compatível com a sua natureza. (MORAES, 2004 p.34)

Pensando nessa educação sistêmica, atenta às necessidades do mundo atual, as propostas sugeridas através da pesquisa e da prática transdisciplinar vêm para tentar resgatar a sensibilidade, a intuição, a imaginação, a ética, a estética, o cuidado com a mente e o corpo, respeitando os mitos, as religiões e a espiritualidade.

Neste capítulo, apresentamos os principais conceitos relacionados à interdisciplinaridade e à transdisciplinaridade, discutindo como essas abordagens se relacionam com o pensamento complexo e suas implicações para propostas curriculares diferenciadas. Em seguida, discutimos alguns aspectos que dizem respeito à formação do educador musical em um contexto transdisciplinar.

## 1.1 Disciplinaridade, Multidisciplinaridade e Interdisciplinaridade

O avanço da ciência e o progresso tecnológico desta virada de século foram devidos em boa parte à pesquisa disciplinar. A organização curricular disciplinar parte do paradigma científico estabelecido pelo pensamento cartesiano, onde o ser humano, a natureza e a sociedade são estudadas por partes, a partir do pressuposto que o estudo das partes levaria à compreensão do todo.

Segundo Moraes (1998) essa visão fragmentada da realidade surge a partir de diferentes correntes de pensamento da nossa cultura ocidental, através da Revolução Científica e Industrial do século XX.

E, para melhor análise desse contexto do paradigma do racionalismo científico, precisamos remontar às discussões sobre os métodos de organização utilizados no século XX, a partir da produção fordista e toyotista, as quais segundo Gounet<sup>4</sup> (1999) são impulsionadas por aspectos que norteiam o contexto da época: crise energética, saturação do mercado, interferências tecnológicas, internacionalização e queda na produção dos Estados Unidos.

Uma das fortes características desse novo modelo é a informatização, tornando os trabalhadores reféns das máquinas, devendo obedecer aos comandos delas. Assim, a subsunção do homem ao equipamento prevalece em detrimento do potencial intelectual do sujeito para a realização das atividades requeridas no processo produtivo.

Nesse período da Revolução Científica e Industrial, o paradigma da ciência moderna começa a fragmentar as atividades de produção, como o cineasta Charles Chaplin retratou muito bem no filme *“Tempos Modernos”* de 1936, que focaliza a vida na sociedade industrial, caracterizada pela produção com base no sistema de linha de montagem e especialização do trabalho.

A crise econômica estrutural do capitalismo impulsionou transformações no modelo de organização da produção as quais se apresentam de maneiras diversas nos diferentes países, conforme trata Gounet (1999). Essas transformações acarretaram em implicações diretas na organização do trabalho e interferem nos parâmetros educacionais dos países.

---

<sup>4</sup>Thomas Gounet é um dos críticos do toyotismo e de seus mecanismos de funcionamento e dominação.

Esse processo de mundialização do capital<sup>5</sup>, ou fenômeno da globalização, acarretou graves conseqüências sociais que afetaram a relação trabalho e educação na perspectiva da sociabilidade e emancipação dos homens, tornando a educação um instrumento de continuidade da lógica do capital.

As questões serão percebidas com as reformas educacionais ocorridas no Brasil, as quais acabaram se atrelando às reformas de Estado, não visando aos princípios da Educação, mas aos do Mercado.

Destacam-se, nesse contexto, as concepções do filósofo francês René Descartes, que dá uma nova luz a ciência moderna.

Descartes: “Quando vejo um emaranhado de dificuldades, eu as isolo umas das outras e as resolvo umas depois das outras, assim progrido na resolução do problema”. A ideia de que podemos conhecer de maneira separada, corresponde a um modo de pensar completamente normal, que é o pensamento analítico, mas que esquece o outro aspecto, a passagem da análise para síntese, da síntese para análise. A separação se espalhou, não apenas entre as ciências, ciência física, ciência biológica, ciência humana, mas no interior dessas ciências, na separação entre as disciplinas e sub-disciplinas e tudo se formou numa compartimentalização. (MORIN in RANDOM apud NASCIMENTO, 2008 p. 56)

Essa maneira fragmentada, que a ciência clássica do século XIX tendia a compartimentalizar o conhecimento de forma extremamente reducionista para compreender o todo partindo apenas das qualidades das partes, ruiu a partir da evolução da própria ciência clássica. Atualmente para se compreender um fenômeno, de acordo com Morin (2008) precisamos abandonar a explicação linear para um movimento circular, que vai das partes para o todo e do todo para as partes. E, como dizia Pascal apud Morin (2007) “considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer as partes.” Morin (2004) afirma que, apesar da divisão disciplinar da ciência ter gerado uma grande produção de conhecimentos e a elucidação de inúmeros fenômenos da natureza, permitiu aos especialistas grandes desempenhos compartimentalizados, tipos de inteligências não reflexivas e críticas fragmentadas.

---

<sup>5</sup>Alves (1999) caracteriza como mundialização das operações do capital, em sua forma industrial ou financeira. Tem como marco histórico mundial a recessão de 1974-1975 e no Brasil tem seu apogeu na década de 90.

A organização disciplinar foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas; desenvolveu-se, depois, no século XX, com impulso dado à pesquisa científica; isto significa que as disciplinas têm uma história; nascimento, institucionalização, evolução, esgotamento, etc; essa história está inscrita na Universidade, que, por sua vez está inscrita na história da sociedade. (MORIN, 2002 p.105)

Por isso, para esse autor, hoje é necessário romper com a ideia de Educação formada e elaborada a partir dessa compartimentalização em disciplinas específicas e distanciadas das realidades, para se pensar numa Educação que esteja conectada e inteirada às constantes transformações entre os diferentes saberes. Essa divisão e desvinculação do conhecimento ainda é reforçada no modelo cartesiano do saber disciplinar.

Moraes (2008) cita Japiassu que, em 1976, já falava em disciplina científica como um domínio dos objetos pelo qual se ocupa a ciência que determina um campo de estudo, cuja exploração científica pode ser chamada de disciplinaridade ou currículo disciplinar.

O conceito de currículo disciplinar, segundo Morin (2009) pode ser definido como uma categoria que organiza o conhecimento científico e que institui nesse conhecimento a divisão e a especialização do trabalho respondendo à diversidade de domínios que as ciências recobrem. A fronteira disciplinar, com sua linguagem e com os conceitos que lhe são próprios, isola a disciplina em relação às outras e em relação aos problemas que ultrapassam as disciplinas.

Já para Nascimento (2008), a disciplinarização do saber também possui a função de controle.

Se cada disciplina do saber tiver sua ordem estabelecida, com fronteiras definidas pelo seu objeto de estudo, como também pela linguagem e pelos métodos próprios que são utilizados em suas investigações, ficaria mais o controle da ordem. É por isso que a hiperespecialização acadêmica é a principal marca da ciência de hoje. Cada vez mais se criam especializações, cada vez mais se estuda as partes de um todo. Surge assim, o poder que a detenção do conhecimento oferece ao investigador. O conhecimento, na atualidade, é um capital e detê-lo vale muito. (NASCIMENTO, 2008, p. 42).

Essa organização curricular disciplinarizada, segundo Morin (2002), corresponde ao conceito de multidisciplinaridade, ou seja, a existência simultânea de diversas disciplinas sem o estabelecimento de vínculos entre elas. A multidisciplinaridade

envolve mais de uma disciplina, porém, sua teoria e sua metodologia não são alteradas. O objetivo da multidisciplinaridade é buscar um resultado imediato sem explorar a articulação e a integração existente entre as diferentes disciplinas.

Para Morin (2000) a grande dificuldade na multidisciplinaridade é a dificuldade de ‘interarticulação’ entre as diferentes disciplinas, pois cada uma delas possui uma linguagem própria e conceitos particulares que precisariam ser compartilhados entre as diferentes linguagens.

Assim, o neologismo interdisciplinaridade revela aquilo que está entre duas ou mais disciplinas, que são afetadas por processos interativos que produzem um determinado conhecimento que emerge a partir de contribuições disciplinares específicas [...] interdisciplinaridade é também um princípio de reorganização epistemológica das disciplinas científicas (MORAES, 2008 p. 114 e 115).

Surge então na Europa, de acordo com Fazenda (2008), em meados da década de 1960, a proposta da interdisciplinaridade como tentativa de elucidação e de classificação temática das propostas educacionais que começavam a aparecer na época em oposição a todo o conhecimento que privilegiava a excessiva especialização e a toda e qualquer proposta de conhecimento que incitava o olhar do aluno numa única, restrita e limitada direção. O processo interdisciplinar desempenha papel decisivo para dar corpo ao sonho de fundar uma obra à luz da sabedoria, da coragem e da humildade. (FAZENDA, 2002, p. 18).

A interdisciplinaridade, segundo Demo *in* Moraes (2008), passa a ser observada como a arte do aprofundamento para que se possa dar conta tanto das particularidades quanto da complexidade. A proposta interdisciplinar nada tem a ver com procedimentos acumulativos, justapostos e nem com amontoados de informações e sim, a construção de um único texto a partir de diferentes olhares dos diversos especialistas envolvidos.

Para Moraes (2008), a interdisciplinaridade implica simultaneamente em uma transformação profunda da pedagogia, em um novo tipo de formação de professores e de um novo jeito de ensinar, passando de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos.

E, pensando em desenvolver essa pedagogia diferenciada, voltada para a construção do conhecimento através do ensino e da aprendizagem onde a participação



do educando e do educador são trabalhados de uma forma interdisciplinar e transdisciplinar a proposta da Pedagogia de Projeto é uma alternativa para contrapor aos métodos das práticas educacionais tradicionais.

A Escola e as práticas educativas fazem parte de um sistema de concepções e valores culturais que faz com que determinadas propostas tenham êxito quando “se conectam” com algumas das necessidades sociais e educativas. Os projetos podem ser considerados como uma prática educativa que teve reconhecimento em diferentes períodos deste século, desde que Kilpatrick, em 1919, levou à sala de aula algumas das contribuições de Dewey. (HERNADÉZ, 1998, p. 66 e 67).

Segundo Prado (2003) a Pedagogia de Projetos é vista pelo seu caráter de potencializar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, pois o trabalho com projetos permite romper com as fronteiras disciplinares, favorecendo o estabelecimento de elos entre as diferentes áreas de conhecimento numa situação contextualizada da aprendizagem. No entanto, muitas vezes o professor atribui valor para as práticas interdisciplinares e com isso passa a negar qualquer atividade disciplinar.

A Pedagogia de Projeto numa perspectiva transdisciplinar, não omite a importância das especificidades das disciplinas pelo contrário, a proposta é relacionar e articular todas elas como afirma o Artigo 3º da Carta da Transdisciplinaridade.

A transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir do confronto das disciplinas novos dados que as articulam entre si; e ela nos oferece uma nova visão da Natureza e da Realidade. A transdisciplinaridade não busca o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa. (NASCIMENTO, 2008, p. 78)

Prado (2003) também admite que o conhecimento específico ou disciplinar possibilita reconhecer e compreender as particularidades de um determinado conteúdo, e o conhecimento integrado, interdisciplinar e transdisciplinar também pode estabelecer relações significativas entre os vários tipos de conhecimentos. Ambos se realimentam e um não existe sem o outro.

## 1.2 Transdisciplinaridade

Segundo Nicolescu (2001) a transdisciplinaridade não é uma hiperdisciplina ou uma nova disciplina, embora dela se alimente. Para ele, o sufixo *trans* indica aquilo que está ao mesmo tempo entre, através e além de qualquer disciplina. A disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade

são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o conhecimento. (NICOLESCU, 2000 p. 17).

A educação transdisciplinar, de acordo com Moraes (2006), surge com a finalidade de transformar a educação de uma forma mais integradora entre o ser, a sociedade e a natureza. Parte de uma proposta de educação comprometida com a ética e de uma aprendizagem construtiva, interacionista, sociocultural e transcendente para o alcance de uma formação integral, na qual pensamento, sentimento e ação dialogam com as emoções, desejos e afetos, tanto nos objetivos como nas estratégias de ensino e de aprendizagem.

Na transdisciplinaridade a busca é pela unidade do todo ressaltando que o micro pertence ao macro, e o macro pertence ao micro. A transdisciplinaridade significa mais que disciplinas que colaboram entre si para alcançar um projeto comum. Há um modo de se pensar organizado, que pode atravessar as disciplinas e pode dar uma espécie de unidade profundamente integradora como sugeridos nos artigos da Carta da Transdisciplinaridade<sup>6</sup>:

Artigo 3º - A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.

Artigo 4º - O ponto de sustentação da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta por um novo olhar, sobre a relatividade da definição e das noções de 'definição' e 'objetividade'. O formalismo e a rigidez das definições e o absolutismo da objetividade comportando a exclusão do sujeito levam ao empobrecimento.

Artigo 5º - A visão transdisciplinar está resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o domínio das ciências exatas por seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual. (CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE apud NICOLESCU, 2001, p. 105)

A Carta da Transdisciplinaridade elaborada no Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade na Convenção de Arrábida em Portugal em novembro de 1994, traz os princípios fundamentais das propostas transdisciplinares. Essas propostas contribuem com ideias próprias para um novo paradigma educacional e potencializam

---

<sup>6</sup>As propostas da Carta da Transdisciplinaridade podem ser encontradas na íntegra no ANEXO A.

os quatro princípios que atuam como pilares para o tipo de educação sugerida em 2003 pela UNESCO através do Relatório Delors<sup>7</sup>.

Estes princípios buscam uma formação mais integralizadora e contextualizada aliando a teoria com a prática, desenvolvendo a sensibilidade do ser e suas relações com mundo. São eles:

*1. Aprender a Conhecer:* fazendo ligações entre os saberes, a fim de estabelecer sentido ao conhecimento no cotidiano dos alunos, tornando prazeroso o ato de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento para que este não seja descontextualizado do cotidiano.

*2. Aprender a Fazer:* teoria e prática para que o aprendizado transponha limites. Colocar em prática a teoria. Ser flexível, intuitivo, saber comunicar-se, resolver conflitos e ter iniciativa.

*3. Aprender a Conviver:* respeito às normas que regem as relações entre os seres, mas que antes, devem ser compreendidas, compartilhadas e validadas pela experiência interior de cada um. Trabalhando o respeito à diversidade, a humildade, desenvolver a percepção de interdependência, a administrar conflitos, a participar de projetos comuns, menos competitividade e mais solidariedade.

*4. Aprender a Ser:* um aprendizado contínuo, flexível e aberto tanto por parte dos educadores como dos educandos, desenvolvendo sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa e crescimento integral do ser.

Existem além dos princípios da UNESCO, três pilares básicos que, de acordo com Nicolescu (2001), também sustentam a teoria da transdisciplinaridade. São eles: A Complexidade, os Diferentes Níveis de Realidade e o Terceiro Incluído, os quais serão abordados a seguir.

---

<sup>7</sup>Delors foi o nome dado ao relatório elaborado para a UNESCO em 2003 na Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. (DELORS, 1999).

### 1.2.1 O Pensamento Complexo

Para Morin (2007), a complexidade e o pensamento complexo têm como proposta reatar, articular, compreender e desenvolver sua própria autocrítica ante um paradigma simplificador que consiste em isolar, desunir e justapor.

Se o paradigma rege os usos metodológicos e lógicos, o pensamento complexo deve vigiar o paradigma. Diferentemente de um sistema simplificador que identifica a lógica ao pensamento complexo a governa evitando a fragmentação e a desarticulação dos conhecimentos adquiridos. O pensamento complexo não é, porém, uma nova lógica. O pensamento complexo precisa da lógica aristotélica, mas, por sua vez, necessita transgredi-la (e isso porque ela é igualmente pensamento). Ao ser paradigmaticamente dialógico, o pensamento complexo põe em evidência outros modos de usar a lógica. Sem rejeitar a análise, a disjunção ou a redução (quando for necessária), o pensamento complexo rompe a ditadura do paradigma da simplificação. Pensar de forma complexa torna-se pertinente quando nos defrontamos (quase sempre) com a necessidade de articular, relacionar, contextualizar. (MORIN, 2007 p. 38)

E inegável observar os avanços que as ciências provocam no mundo e nos seres que nele habitam. Avanços esses que transformam nossa realidade e, que de acordo com Moraes (2008) passou de uma realidade objetiva, estável, uniforme, homogênea, fragmentada e previsível onde prevalecia o paradigma tradicional de natureza positivista, para uma realidade complexa, difusa, relacional, indeterminada, contínua e descontínua, imprevisível e não linear em sua dinâmica operacional. Todas essas mudanças afetam diretamente na Educação e na forma de pensar dos indivíduos.

É para essa complexidade caracterizada de nossa realidade que a educação precisa dar respostas adequadas, competentes e oportunas. O grande problema é que o professor ainda não está preparado para atuar de maneira competente num mundo funcional em rede. Por sua vez, o Estado e a Sociedade ainda não têm consciência das implicações e dos reflexos de tudo isso a curto, médio e longo prazos. O que queremos destacar, nesse momento, é que a grande maioria dos nossos problemas é transnacional, transdisciplinar, transversal em sua natureza absolutamente complexa. (MORAES, 2008, p. 90)

O pensamento complexo, segundo Nascimento (2008), transgride o pensamento ordenado e cartesiano, agindo no sentido oposto, causando estranheza para uns e alívio para outros.

Para Mariotti (2007) a complexidade corresponde à multiplicidade, ao entrelaçamento e à interação contínua da infinidade de sistemas e de fenômenos que compõem o mundo, as sociedades humanas, a pessoa humana e todos os seres vivos,

onde não é possível reduzir a complexidade a explicações simplistas, a regras rígidas, a fórmulas simplificadoras ou a esquemas fechados, a complexidade só pode ser entendida e trabalhada por um sistema de pensamento aberto, abrangente e flexível, ou seja, o pensamento complexo.

De acordo com Morin (2009), existem seis operadores cognitivos que fazem parte do pensamento complexo. São eles: Circularidade, Autoprodução, Dialógica, Hologramático, Interação Sujeito-Objeto e Ecologia da Ação. Faremos a seguir um breve resumo sobre cada um destes operadores cognitivos do pensamento complexo:

*1. Circularidade* - O pensamento linear é um elemento fundamental do racionalismo científico. A partir disso, a ciência moderna evoluiu fragmentando os conhecimentos, as relações, e assim, perdendo a visão do todo.

A circularidade surge a partir de uma proposta de causalidade recursiva e retroativa, capaz de buscar a partir dela, uma interpretação multidimensional e multirreferencial da realidade. O operador recursivo parte do princípio que toda causa gera um efeito. A recursividade está relacionada à concepção de que a causa produz o efeito, que produz essa mesma causa. Esse operador cognitivo da complexidade perpassa todos os outros, pois é a circularidade o elemento que supera a ordem linear.

Para Mariotti (2007) a circularidade está ligada a duas ideias essenciais. A primeira delas é a cibernética, introduzida por Norbert Wiener<sup>8</sup>. A segunda é a teoria dos sistemas, desenvolvida por Ludwig von Bertalanffy<sup>9</sup>. Do ponto de vista do pensamento linear-binário, a relação causa-efeito se resume a dois momentos: princípio e fim. Não há fenômeno de causa única no mundo natural nem no cultural, onde houver seres vivos as relações serão sempre circulares. Por mais que pareçam lineares, elas são não-lineares: os efeitos retroagem sobre as causas e as realimentam.

*2. Autoprodução* - Surge da Teoria da Autopoiese<sup>10</sup> que parte de uma dinâmica não-linear de concepção sistêmica da realidade. Nessa perspectiva, os elementos que

---

<sup>8</sup>Norbert Wiener foi o matemático que criou a cibernética que pode ser definida como a ciência que estuda os sistemas de controle. Ele chamou de feedback o processo de retro-alimentação. (Mariotti, 2007).

<sup>9</sup>A teoria de sistemas foi proposta em meados de 1950 pelo biólogo Ludwig von Bertalanffy onde se afirma que, ao invés de se reduzir uma entidade para o estudo individual das propriedades de suas partes ou elementos, deve focalizar-se no arranjo do todo, ou seja, nas relações entre as partes que se interconectam e interagem orgânica e estatisticamente. (Capra, 2007).

<sup>10</sup>A Teoria da Autopoiese é um termo criado na década de 70 pelos biólogos e filósofos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana para designar a capacidade que os seres vivos têm de produzirem a si próprios. Segundo esta teoria, um ser vivo é um sistema autopoietico, caracterizado como uma rede fechada de produções moleculares onde as moléculas produzidas geram com suas interações a mesma rede de moléculas que as produziu. (Maturana & Varela, 2001).

compõem um sistema estão associados por meio de um acoplamento estrutural. Neste acoplamento, qualquer elemento influencia o sistema e, ao mesmo tempo, é influenciado por ele. O conhecimento, por exemplo, ao ser construído pelo indivíduo, o modifica internamente. Indivíduo e meio se influenciam mutuamente em um processo contínuo de produção e auto-produção.

3. *Dialógica* - Dialogia significa você juntar coisas, entrelaçar coisas, que aparentemente estão separadas. A dialógica transcende a comunicação linear dialética e vai além da polaridade emissor-receptor. Em um processo de comunicação genuína, os envolvidos estão em uma relação de acoplamento estrutural, modificando-se e modificando aos outros, considerando como essencial a convivência com as contradições, entre estudante/estudante e estudante/professor, por exemplo, em um movimento espiral de troca e evolução das pessoas e daquilo que está sendo discutido.

Para Morin (2000) a dialógica ocorre para dar conta da associação do que aparentemente é considerado antagônico, a partir da ideia da união dos contrários. Sua representação é a espiral como imagem itinerante de algo que está sempre em processo, de algo inacabado. É a natureza dialógica da complexidade que nos leva a compreender as relações equilíbrio e movimento, rigor e espontaneidade, mudança e permanência, objetividade e subjetividade como bases estruturais da dinâmica da vida.

4. *Hologramático* - Para Morin (2000) a parte representa o todo e o todo representa cada uma de suas partes. Moraes (2008) exemplifica que cada célula é uma parte representativa do todo, como o DNA onde a totalidade do patrimônio genético está presente em cada uma das partes. Como é o caso também, do indivíduo visto como representante de determinada sociedade, enquanto esta também se encontra representada em cada indivíduo pela cultura, linguagem, normas, entre outros. Então, essa tessitura comum gerada pela trama da complexidade, pelos fluxos nutridores que ativam os diferentes fenômenos e processos, informa que tudo está relacionado com tudo nos diversos níveis organizacionais e também que toda ação implica interação, ou seja, inter-relação.

5. *Integração Sujeito-Objeto* - Nós vemos um objeto de acordo com a nossa estrutura, isto é, de acordo com o modo como estamos preparados para vê-lo. Para Mariotti (2007) a realidade é aquilo que percebemos objetiva e subjetivamente. É o que observamos e o que sentimos e pensamos em relação ao que observamos. O mundo externo é o mesmo

---

para todos nós, mas o universo interno difere de indivíduo para indivíduo. Seus resultados internos, subjetivos, dependem da estrutura de cada um.

E, essa estrutura é complexa, pois é influenciada por vários outros fatores considerados subjetivos como emoção, cultura, o contexto histórico, social e político. O observador não está separado daquilo que observa. Portanto, fazemos parte do mundo e somos ao mesmo tempo sujeitos e objetos, percebedores e percebidos.

6. *Ecologia da Ação* - A ecologia da ação, segundo Mariotti (2007), se baseia na observação de que o curso da história não é linear e essa não-linearidade histórica é uma manifestação da complexidade, que inclui a ordem, a desordem e a organização. Isso significa que toda ação está sujeita ao determinismo, mas também está sujeita ao acaso. A ecologia da ação inclui riscos, estes por sua vez derivados das imprevisibilidades e das aleatoriedades inerentes ao mundo natural.

De acordo com Moraes (2008) toda ação empreendida não passa de uma *ação ecologizada*<sup>11</sup> por causa de processos de inter-ação, de retro-ação, de co-operação existentes, ou seja, as ações ecologizadas acontecem a partir de interações mútuas: sujeito X sujeito, sujeito X objeto ou sujeito X meio. Este princípio também nos sugere que construímos o mundo influenciado pelas ações, ideias, pensamentos, sentimentos, emoções e valores dos outros. Ainda segundo a autora, a compreensão deste fenômeno é muito importante porque acaba com a visão determinista, behaviorista, que ainda prevalece na Educação.

Além da Complexidade e do Pensamento Complexo com seus inúmeros desdobramentos através dos operadores cognitivos, abordaremos a seguir um pouco sobre o segundo pilar que sustenta a proposta transdisciplinar, os Diferentes Níveis de Realidade.

### *1.2.2 Os Diferentes Níveis de Realidade*

Para Nicolescu (2001), ‘realidade’ é aquilo que resiste das nossas experiências, representações, descrições, imagens ou formalizações matemáticas. A abstração não é um simples intermediário entre nós e a Natureza e sim, uma ferramenta para descrever a Realidade como uma das partes constitutivas da Natureza.

---

<sup>11</sup>Ação Ecologizada ou Ecologia da Ação são termos descritos por Edgar Morin e por outros pesquisadores para revelar que toda ação escapa à vontade do sujeito para entrar no jogo das inter-retroações que ocorrem no meio ambiente. (Moraes, 2008)

Na física quântica, o formalismo matemático é inseparável da experiência. Ele resiste, a seu modo, tanto por seu cuidado pela autoconsistência interna como por sua necessidade de integrar os dados experimentais, sem destruir esta autoconsistência. Também noutra lugar, na realidade chamada 'virtual' ou nas imagens de síntese, são as equações matemáticas que resistem: a mesma equação matemática dá origem a uma infinidade de imagens. As imagens estão latentes nas equações ou nas séries de números. Portanto, a abstração é parte integrante da Realidade. (NICOLESCU, 2001, p.30)

Segundo o mesmo autor, se permanecermos num único nível de Realidade, toda manifestação aparece como uma luta entre dois elementos contraditórios (por exemplo: onda A e corpúsculo não-A). O terceiro dinamismo, o do estado T, exerce-se num outro nível de Realidade, onde aquilo que parece desunido (onda ou corpúsculo) está de fato unido (quantum), e aquilo que parece contraditório é percebido como não-contraditório.

As entidades quânticas: os *quanta* são muito diferentes dos objetos da física clássica: os corpúsculos e as ondas. Se quisermos a qualquer preço ligá-los aos objetos clássicos, seremos obrigados a concluir que os *quantuns* são, ao mesmo tempo, corpúsculos e ondas, ou mais precisamente, que eles não são nem partículas nem ondas. Se houver uma onda, trata-se, antes, de uma onda de probabilidade, que nos permite calcular a probabilidade de realização de um estado final a partir de um certo estado inicial. Os *quanta* caracterizam-se por uma certa extensão de seus atributos físicos, como, por exemplo, suas posições e suas velocidades. As célebres relações de Heisenberg mostram, sem nenhuma ambigüidade, que é impossível localizar um quantum num ponto preciso do espaço e num ponto preciso do tempo. Em outras palavras, é impossível traçar uma trajetória bem determinada de uma partícula quântica. O *indeterminismo* reinante na escala quântica é um indeterminismo constitutivo, fundamental, irreduzível, que de maneira nenhuma significa acaso ou imprecisão. (NICOLESCU, 2000, p. 20)

De acordo com Nicolescu (2001), a passagem de um nível de realidade a outro acontece por meio da mudança do nível de percepção, e esta percepção está relacionada às possibilidades de ampliação dos níveis de consciência de cada sujeito. Outros pesquisadores como Maturana (2001), D'Ambrósio (2005) e Capra (2007) também concordam com Nicolescu, sendo que Edmund Husserl<sup>12</sup> (2005) foi o primeiro a questionar a respeito dos fundamentos da ciência e descobrir a existência dos

---

<sup>12</sup>Husserl (1859- 1938) - matemático e filósofo alemão que defendia a tese de que a atual percepção que temos de um objeto só se sustenta ante a possibilidade dos diversos perfis sob os quais esse objeto pode ser apreendido, ou seja, a fenomenologia, ao invés de igualar o objeto físico a um suposto fundamento ou substrato, iguala o objeto físico a todas as suas aparências, as atuais e possíveis. As aparências que estão sendo apresentadas não indicam uma coisa-em-si fundamental, mas sim possíveis aparências que não estão sendo apresentadas atualmente, mas que poderiam vir a ser. (COX, 2005, p. 29).



Diferentes Níveis de Percepção da Realidade pelo sujeito observador. Em sua obra ‘Investigações Lógicas em 1990, Husserl já afirmava que, o objeto em si transcende à consciência.

Mas essa teoria de Husserl, segundo Cox (2005), foi marginalizada pelos filósofos acadêmicos e incompreendida pelos físicos de sua época, fechados em suas próprias especialidades. Logo, Husserl foi pioneiro na exploração de uma Realidade multidimensional e multirreferencial, onde o ser humano pode reencontrar seu lugar e sua verticalidade.

Para Nascimento (2008), os diferentes tipos de percepção levam à construção de diferentes níveis de Realidade. E todas as Realidades produzidas a partir das diferentes percepções são legitimadas da ação pelo ser humano.

O ponto de vista de alguém define sua percepção e compõe sua realidade. A partir de uma percepção simplista, se constrói uma realidade simples e dual, excludente, do tipo ‘*certo é assim, o resto é errado*’. A partir de uma percepção complexa, é possível deslocar seu ponto de vista para compreender outras posições de pensamento e, neste ato, transcende-se para um nível superior de percepção e compreensão da realidade. (NASCIMENTO, 2008 p. 76).

Segundo Moraes (2008), a partir da existência de um único nível de realidade ou de materialidade, apoiada pela física tradicional, estamos reconhecendo a presença de diferentes níveis de realidade no que se refere aos mundos macro e microfísico, ambos regidos por diferentes lógicas e níveis de causalidade, sendo uma linear e outra circular. Sendo assim, um mesmo objeto pode apresentar dois comportamentos distintos, indicando a coexistência de mundos diversos.

Por fim, um resumo sobre a Lógica do Terceiro Incluído, o terceiro pilar metodológico transdisciplinar que, de acordo com Nicolescu (2001) é a passagem do nível de realidade que está associado a um nível de percepção e esta percepção está relacionada às possibilidades de ampliação dos níveis de consciência de cada sujeito, ou seja, essa ampliação da consciência é chamada pelo autor de Terceiro Incluído.

### *1.2.3 A Lógica do Terceiro Incluído*

De acordo com Moraes (2008) este princípio baseia-se na Física Quântica mediante a descoberta do Princípio da Complementaridade de Bohr<sup>13</sup>, que introduziu a

---

<sup>13</sup>Após o Princípio da Complementaridade ter sido formulado pela primeira vez pelo físico dinamarquês Niels Bohr que explicou a natureza complementar da matéria e a existência de superposição de estados

não-contradição, a partir da existência de uma, outra representação T que é produto da dinâmica entre A e não-A. Aquilo que era desunido e contraditório passou a ser complementar ao se perceber a existência de uma coerência lógica entre essas duas possibilidades de representação.

A coexistência entre o '*mundo quântico*' e o '*mundo macrofísico*'<sup>14</sup>, levaram, no plano da teoria e da experiência científica, ao aparecimento de pares de contraditórios mutuamente exclusivos (A e não-A): onda e corpúsculo, continuidade e descontinuidade, separabilidade e não separabilidade, causalidade local e causalidade global, simetria e quebra de simetria, reversibilidade e irreversibilidade do tempo. Esta lógica baseia-se em três axiomas:

1. O axioma da identidade: A é A;
2. O axioma da não-contradição: A não é não-A;
3. O axioma do terceiro excluído: não existe um terceiro termo T (T de "terceiro incluído") que é ao mesmo tempo A e não-A.

Lupasco<sup>15</sup>, segundo Nicolescu e Badescu (2001), foi buscar no conhecimento oriental para mostrar que a lógica do terceiro incluído é uma verdadeira lógica, formalizável e formalizada, multivalente (com três valores: A, não-A e T) e não-contraditória.

Para Nicolescu (2001), a compreensão do axioma do terceiro incluído - existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não-A - fica totalmente clara quando é introduzida a noção de "níveis de realidade". Para se chegar a uma imagem clara do sentido do terceiro incluído, representemos os três termos da nova lógica - A,

quânticos, compreendeu-se que a natureza onda e partícula do elétron não são polaridades opostas, mas propriedades reveladas a partir de experimentos complementares. Os elétrons não são ondas nem partículas. Na realidade são "ondículas", já que sua natureza transcende as duas dimensões. (Moraes, 2008, p. 35)

<sup>14</sup>Para Nicolescu a existência de um nível diferente de realidade está associada a alguma *ruptura* de lógica, de linguagem, de conceitos ou de princípios. Assim, a realidade quântica, constituída por entidades quânticas, é submetida à escala das partículas quânticas, à escala microfísica que, por sua vez, é diferente da escala com que se trabalha no nível macrofísico. Seus princípios também são totalmente diferentes. No macrofísico, temos a separatividade entre os objetos e no microfísico temos a não-separatividade constitutiva da matéria. Em vez da causalidade local, no mundo das partículas quânticas, temos uma causalidade que é global, determinada pelas interações do conjunto dos sistemas. Os diferentes níveis de realidade referem-se, portanto, à existência de um mundo quântico ou macrofísico e de um mundo microfísico regido por leis diferentes, por lógicas diferentes, como, por exemplo, os tipos de causalidade: uma linear e outra circular. (MORAES, 2008, p. 121)

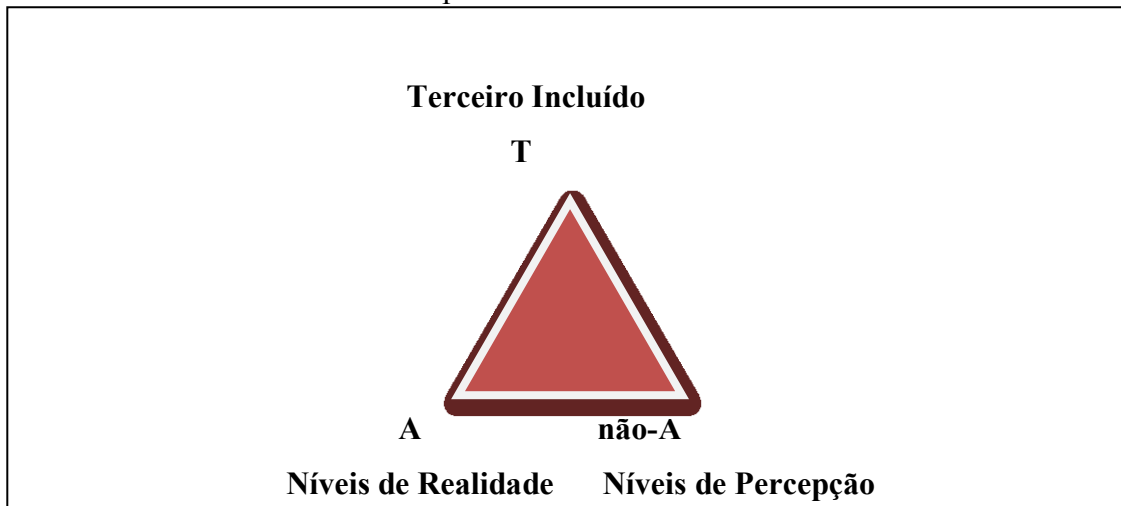
<sup>15</sup>As ideias fundamentais do físico e filósofo Stéphane Lupasco consiste na criação de uma lógica energética que coloca o dinamismo contraditório na própria natureza e estrutura do lógico, visando à contradição irreduzível e a coexistência contraditória da afirmação e da negação. (Nicolescu e Badescu, 2001).

não-A e T - e seus dinamismos associados por um triângulo onde um dos ângulos situa-se num nível de realidade e os dois outros num outro nível de realidade. Se permanecermos num único nível de realidade, toda manifestação aparece como uma luta entre dois elementos contraditórios (por exemplo: onda A e corpúsculo não-A).

O terceiro dinamismo, o do estado T, exerce-se num outro nível de realidade, onde aquilo que parece desunido (onda ou corpúsculo) está de fato unido (quantum), e aquilo que parece contraditório é percebido como não contraditório. É a projeção de T sobre um único e mesmo nível de realidade que produz a impressão de pares antagônicos, mutuamente exclusivos (A e não-A). Um único e mesmo nível de realidade só pode provocar oposições antagônicas. Ele é, por sua própria natureza, auto-destruidor, se for completamente separado de todos os outros níveis de realidade. Um terceiro termo, digamos, T', que esteja situado no mesmo nível de realidade que os opostos A e não-A, não podem realizar sua conciliação.

Nicolescu (2001) ressalta o princípio epistemológico cuja materialização depende das relações entre os três pilares: a complexidade, a lógica do terceiro incluído<sup>16</sup> e os diferentes níveis de realidade como mostra a figura a seguir.

FIGURA 1 - Pilares da Transdisciplinaridade



Fonte: Nicolescu *in* Lima, 2012, p.102

<sup>16</sup>A teoria do físico Basarab Nicolescu explica que cada nível de realidade está associado a um nível de percepção e a passagem de um nível de realidade a outro acontece por meio da mudança do nível de percepção a outro e esta percepção está relacionada às possibilidades de ampliação dos níveis de consciência de cada sujeito. Esta passagem de um nível a outro acontece mediante o terceiro incluído. (Moraes, 2008).

De acordo com Nicolescu (2001) sem uma metodologia a transdisciplinaridade seria uma proposta vazia. E, só é possível criar métodos e modelos transdisciplinares adequados a situações particulares e práticas se baseando nos três pilares metodológicos da transdisciplinaridade: a Complexidade, os Níveis de Realidade e a Lógica do Terceiro Incluído.

### 1.3 Os Sete Saberes Necessários à Educação do Século XXI

De acordo com Moraes (2008) a partir das teorias da física quântica, da nova biologia e da cibernética, a ciência vem anunciando o surgimento de novos referenciais teóricos que expressam novas configurações epistêmicas fundamentadas nessas teorias. E, essas referências vêm consolidando uma base conceitual sólida caracterizada por grandes temas capazes de fundamentar os processos interativos, interpretativos, reconstrutivos, reflexivos e cooperativos que surgem nos ambientes de aprendizagem, presenciais ou virtuais, sob a perspectiva da construção do conhecimento.

Entre os temas constituintes deste novo cenário epistemológico que vem se consolidando, destacamos aqueles relacionados à teoria *Autopoiética* de Maturana e Varela e à teoria *Enactiva* de Varela que caracteriza a organização dos sistemas vivos e explica a bio-psico-sociogênese do conhecimento humano [...] Temos também a teoria dos sistemas abertos ou *das estruturas dissipativas* de Prigone, conhecida como teoria da *ordem mediante flutuações*, os estudos sobre a *indeterminação quântica* de Heisenberg com seu Princípio da Incerteza, o Princípio da Complementaridade de Bohr e os *diferentes níveis de realidade* explicados por Basarab Nicolescu. Essas teorias e temas também convergem e alimentam grande parte da construção teórica relacionada ao Pensamento Complexo de Edgar Morin. (MORAES, 2008, p. 45 e 46).

Segundo Morin (2000) o Pensamento Complexo<sup>17</sup> é uma maneira de repensar a realidade e a Educação saindo de um padrão de pensamento cartesiano, que leva à fragmentação do conhecimento para uma visão significativa do todo. Relacionamos a seguir um breve resumo sobre os Sete Saberes Necessários para a Educação do Século XXI sugeridos por Morin (2009):

---

<sup>17</sup>Complexo vem do latim ‘complexus’, que vem do verbo complectere, que simplesmente quer dizer: “Aquilo que é tecido em conjunto”. (MORIN, 2000)

1) *As Cegueiras do Conhecimento: o erro e a ilusão* - De acordo com Morin (2000), todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão e, que a Educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão.

2) *Os Princípios do Conhecimento Pertinente* - Neste saber, Morin (2000) explica que a era planetária precisa situar tudo no contexto e complexo planetário. E, que para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo se faz necessária a reforma do pensamento. Entretanto, essa reforma é paradigmática e, não, programática.

A esse problema universal confronta-se a *educação do futuro*, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. Nessa inadequação tornam-se invisíveis: o contexto; o global; o multidimensional; o complexo. Para que o conhecimento seja pertinente a educação deverá torná-los evidentes. (MORIN, 2000, p. 36).

3) *Ensinar a Condição Humana* - Ensinar que os seres, além de culturais são também físicos, biológicos, psíquicos, imaginários, históricos, culturais e que necessário se estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo no mundo complexo. De acordo com Morin (2000) conhecer o humano é, antes de tudo, situá-lo no universo e não separá-lo dele. Desse modo, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino.

Disso decorre que, para a educação do futuro, é necessário promover grande remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e complexidade humanas, bem como integrar (na condição do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia e as artes...(MORIN, 2000, p. 480).

4) *Ensinar a Identidade Terrena* -Ensinar a identidade terrena, mostrando que todos os seres humanos partilham de um destino comum. Para Morin (2000), o planeta exige um pensamento policêntrico capaz de apontar o universalismo, não abstrato, mas consciente da *unidade/diversidade* da condição humana; um pensamento policêntrico nutrido das culturas do mundo. Educar para este pensamento é a finalidade para educação do futuro, que deve trabalhar na era planetária, para a identidade e a consciência terrenas.

5) *Enfrentar as Incertezas* - Ensinar a enfrentar as incertezas, os imprevistos e o inesperado. A ciência cartesiana construiu a ideia de que tudo que é científico pertence ao reino da certeza, até que em 1927, Werner Heisenberg surgiu com o enunciado na mecânica quântica impondo restrições à precisão através do Princípio da Incerteza<sup>18</sup>. Morin (2000) diz que precisamos aprender a enfrentar as incertezas, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo está ligado.

6) *Ensinar a Compreensão* -A compreensão deve ser o meio e o fim da comunicação humana. Segundo Morin (2000) a compreensão torna-se até paradoxal, pois, mesmo o planeta cada vez mais conectado por redes, fax, telefones celulares, modems e internet ainda existe a incompreensão, ou seja, a comunicação não garante a compreensão '*quanto mais próximos estamos, melhor compreendemos*' é uma verdade relativa. Para o autor compreender inclui necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção e sendo intersubjetiva ela pede abertura, simpatia e generosidade.

A compreensão não pode ser quantificada. Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão espiritual da educação; ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia intelectual e moral da humanidade. (MORIN 2000, p. 93).

7) *A Ética do Gênero Humano* - Compreender que o indivíduo é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade e parte da espécie. Religar indivíduo, sociedade e espécie. Segundo Morin (2009) somos seres humanos e também indivíduos; somos uma pequena parte da sociedade e também o fragmento de uma espécie. Para Morin (2000) indivíduo, sociedade e espécie são não apenas inseparáveis, mas co-produtores um do outro. Cada um desses termos é, ao mesmo tempo, meio e fim dos outros.

Desde então, a ética propriamente humana, ou seja, a antro-po-ética deve ser considerada como a ética da cadeia de três termos *indivíduo/sociedade/espécie*, de onde emerge nossa consciência e nosso espírito propriamente humano. Essa é a base para ensinar a ética do futuro. A antro-po-ética supõe a decisão consciente e esclarecida de: assumir a condição humana *indivíduo/sociedade/espécie* na complexidade do nosso ser; alcançar a humanidade em nós mesmos em nossa consciência pessoal; assumir o destino humano em suas antinomias e plenitude. (MORIN, 2000, p. 106).

---

<sup>18</sup>O Princípio da Incerteza é um enunciado criado por Werner Heisenberg (Prêmio Nobel em 1932) onde ele afirma que um determinado elemento atômico pode se comportar como onda e como partícula. Os humanos também são ondas e partículas, partículas enquanto seres individualizados e onda enquanto seres portadores de multiplicidades.

Ao indicar estes saberes como necessários, Morin (2000) tem como objetivo estabelecer princípios educativos que indiquem uma postura diferente diante dos exageros da sociedade do conhecimento e da necessidade de situar a educação na totalidade dos desafios e incertezas do nosso tempo, contribuindo assim para aprofundar a visão transdisciplinar da educação e expor problemas fundamentais que permaneceram totalmente ignorados ou esquecidos e cuja compreensão é necessária para se ensinar no próximo século.

Para Morin (2000), a formação cidadã requer uma nova ética, por isso, a educação do futuro deve estimular a compreensão, a responsabilidade, a harmonização, a percepção global, a unidade da diversidade cultural por opções espontâneas, individuais, em prol do coletivo, levando os indivíduos a reconhecerem novas formas de solidariedade.

### *1.3.1 I Conferência Internacional Sobre Os Sete Saberes em Fortaleza/CE*

A I Conferência Internacional sobre os Sete Saberes Necessários à Educação do Presente realizada em Fortaleza em 2010, surgiu por solicitação da Representação da UNESCO no Brasil, com o intuito de comemorar os 10 anos de lançamento da obra - *Os Sete Saberes para uma Educação do Futuro*, escrita por Edgar Morin e verificar as principais razões pelas quais este precioso documento, apesar de publicado em várias línguas e ter sua relevância reconhecida mundialmente, vinha sendo pouco trabalhado nas escolas e em outros espaços educativos, tanto no Brasil como em outros países.

De forma coerente com estas pretensões se buscou, nessa conferência, desenvolver uma *escuta pedagógica* sobre as dificuldades e facilidades apresentadas pela comunidade educacional no desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com os Sete Saberes para extrair dos diferentes *círculos de diálogos* e das *conferências plenárias* elementos substantivos, capazes de nortear possíveis recomendações e sugestões para o desenvolvimento de programas, projetos e atividades a partir desta temática.

O objetivo da conferência era abrir um espaço de diálogo entre instituições educacionais, nacionais e internacionais, antes, durante e depois da Conferência, visando compartilhar programas, projetos e experiências inovadoras que trabalhassem as questões temáticas relacionadas aos Sete Saberes, além de promover maior

aproximação entre escolas e universidades para intercâmbio de saberes e práticas pedagógicas capazes de iluminar novas propostas curriculares, bem como novos cursos de formação docente, a partir da complexidade, da transdisciplinaridade e da ecoformação, nutridos pelos referenciais teóricos dos Sete Saberes de Edgar Morin.

A metodologia dos círculos de diálogos foi inspirada nos círculos de cultura de Paulo Freire, visando à abertura de um espaço não apenas de sensibilização da comunidade educacional, mas, principalmente, de participação, de reflexão e intercâmbio de experiências, e formalização de programas e projetos relacionados a esta temática, bem como o desenvolvimento de futuras pesquisas.

A estrutura dos conteúdos da Conferência foi organizada ao redor dos Sete Saberes para uma Educação do Futuro, de autoria de Edgar Morin, articulando-os ao redor dos seguintes blocos temáticos: *As cegueiras do conhecimento; Os princípios do conhecimento pertinente; Ensinar a condição humana; Ensinar a identidade terrena; Enfrentar as incertezas; Ensinar a compreensão e a Ética do gênero humano.*

Além destes temas, outros dois círculos de diálogos foram também propostos. O primeiro voltado para *experiências e propostas educacionais transdisciplinares, inovadoras e criativas* em andamento nos diferentes níveis de ensino e apoiadas na temática dos Sete Saberes e o segundo sobre a temática *Juventude, Educação e Cultura de Paz*, proposta pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

Foi sugerida também a possibilidade de que o Sistema das Nações Unidas e, particularmente a UNESCO, convoquem, para o ano de 2015, a II Conferência Internacional sobre os Sete Saberes, para avaliação dos resultados das missões desenvolvidas.

Participaram dessas missões, cerca de 100 pesquisadores nos mais diversos *círculos de diálogos* em 27 municípios do Estado do Ceará, na cidade de Brasília no distrito Federal e em Santa Cruz do Sul no Rio Grande do Sul. A pesquisa<sup>19</sup> buscou conhecer o que as comunidades educativas pensavam sobre a temática dos Setes Saberes e de que maneira eles estavam ou não sendo trabalhados nos ambientes formais e não-formais de educação.

---

<sup>19</sup> Os resultados foram registrados através de diários de campo, fotos e gravações e postados no site <https://sites.google.com/site/escutapedagogica7saberes/home> e acompanhados pelos participantes da conferência e demais coordenadores.

Os desafios emergentes e os aspectos evidenciados pela pesquisa realizada durante o processo dessa Conferência podem ser encontrados na íntegra no ANEXO I.



## CAPÍTULO II: *Canto do Bem-te-vi*

*“Eu sou um canarinho  
Eu sou um bem-te-vi  
Cantando pra liberdade  
Cantando pra existir...”  
(Domínio Público)*

---

### 2. TRANSDISCIPLINARIDADE E A EDUCAÇÃO MUSICAL

A proposta da transdisciplinaridade no ensino da música é integrar o ser com a sociedade e a natureza, levando em consideração o seu nível de realidade e suas percepções sobre os conteúdos. Buscando uma visão globalizada e menos fragmentada imposta pelo currículo tradicional contemporâneo de separar as disciplinas e seus conhecimentos de forma mais racional.

Koellreutter<sup>20</sup> (apud. Brito, 2001), por exemplo, propõe uma educação musical significativa, que privilegie a criatividade, a reflexão e o questionamento. Para ele, a linguagem musical é um meio de ampliação da percepção e consciência, podendo contribuir no sentido da superação de preconceitos e pensamentos dualistas decorrentes do racionalismo, do mecanicismo e positivismo que marcaram o pensamento ocidental.

Seu trabalho está baseado em uma proposta que visa, além de desenvolver a criatividade e a reflexão, suscitar “o desenvolvimento global das capacidades humanas.” Passou a se preocupar com questões musicais pedagógicas mais amplas, e “com a ampliação de sua experiência pessoal, redimensionou o papel da música na educação, de modo mais geral, conferindo-lhe funções que transcendem os limites da formação musical” (BRITO, 2001)

Trabalhar em contextos em que o currículo seja entendido como estrutura aberta, flexível e dinâmica implica reconhecer que todos os fenômenos da natureza estão num processo contínuo, que existe um princípio de auto-organização na natureza e que organizações complexas surgem em decorrência do caos, incluída a existência de processos aleatórios que já não podem conceber que leis de causa e efeito conduzam o comportamento humano. (BRITO, 2001 p. 34)

---

<sup>20</sup>Hans Joachim Koellreutter (1915 – 2005) foi compositor, musicólogo e eminente professor de música que veio da Alemanha para o Brasil em 1937, suas propostas, reflexões e pesquisas sobre o ensino musical privilegiam a formação integral do indivíduo e o desenvolvimento global do potencial humano. Fonte: Brito, 2001.

Koellreutter apud Brito (2001) fala que é preciso superar o currículo fechado e rígido da educação tradicional, que determina os conteúdos para que estes sejam transmitidos sem avaliar o que realmente é importante ensinar a cada aluno, levando sempre em consideração o contexto e o momento. Para ele, o papel do educador é facilitar situações para uma aprendizagem autodirigida. O autor também acreditava que os princípios metodológicos precisam favorecer o relacionamento entre o conhecimento, a sociedade e o indivíduo, estimulando sempre a criatividade.

Sabemos que é necessário libertar a Educação e o ensino artístico de métodos obtusos, que ainda oprimem os nossos jovens e esmagam neles o que possuem de melhor. A fadiga e a monotonia de exercícios conduzem à mecanização tanto dos professores quanto dos discípulos. Meu método é não ter método. O método fecha, limita, impõe... e é preciso abrir, transcender, transgredir, ir além... (BRITO, 2001 p. 29).

Assim como Koellreutter a proposta transdisciplinar também não utiliza nenhum *método* específico que possa condicionar o ensino de forma limitada direcionando a um só objetivo, pelo contrário, é necessário expandir as articulações nas mais diversas dimensões equilibrando rigor, abertura e a tolerância ao conhecimento.

No último artigo da Carta da Transdisciplinaridade, Nicolescu (2001), fala que o rigor, a abertura e a tolerância são características fundamentais da atitude e da visão transdisciplinar. O rigor na argumentação, que leva em conta todos os dados, é a barreira às possíveis distorções. A abertura comporta a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A tolerância é o reconhecimento do direito às ideias e verdades contrárias às nossas. E, isso deve ser levado em consideração ao se propor um currículo transdisciplinar.

O ensino da música nessa visão curricular começa a ser investigado e comparado com o surgimento de novas teorias baseadas nas propostas transdisciplinares. A educadora musical Enny Parejo vem desenvolvendo ao longo de seu trabalho estudos e pesquisas sobre a visão transdisciplinar, aliando novos métodos e práticas do ensino musical.

Parejo *in* Lima (2009) afirma que a Escuta Musical<sup>21</sup> mais sensível é o portal de comunicação que se abre entre as subjetividades na perspectiva transdisciplinar fazendo também uma relação entre os três ‘axiomas’: *A*, *não-A* e *o T (Terceiro Incluído)* utilizados por Nicolescu (2001) e tomando como referência a

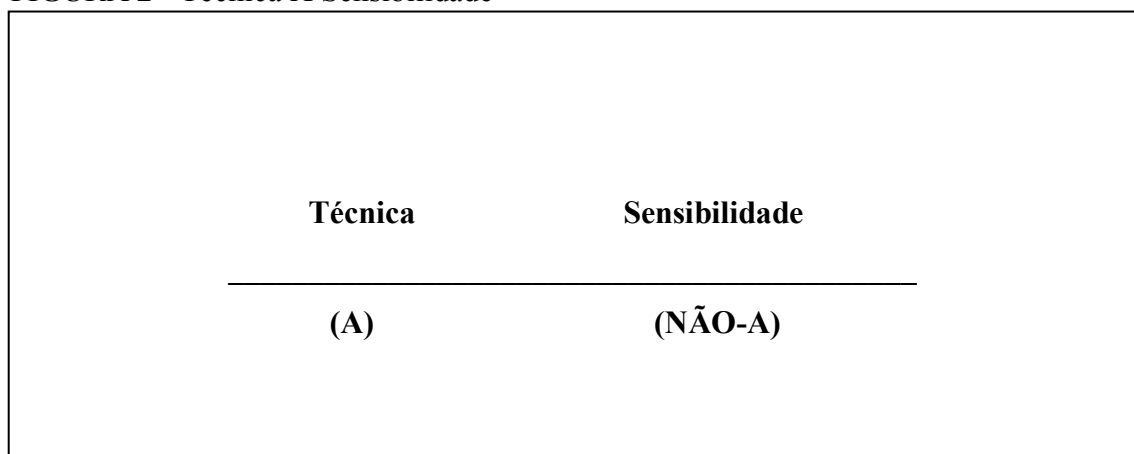
---

<sup>21</sup>Enny Parejo utiliza o termo Escuta Musical e/ou Escuta Sensível para explicar a forma como ela vê de dar voz ao outro, praticar uma “escuta sensível” para ela é o portal de comunicação que se abre entre as subjetividades e onde se inicia a compreensão do outro. (Parejo *in* Lima, 2009)

performance instrumental, que na sua opinião, ao longo de vários séculos, foi prejudicada e reduzida por uma visão tecnicista.

Ainda de acordo com Parejo *in* Lima (2009), técnica e sensibilidade são dois termos tradicionalmente que se excluem mutuamente, pois na lógica binária multidisciplinar não se permite uma existência simultânea. Ainda hoje, predomina essa visão tecnicista e mecânica tornando a performance instrumental intelectualizada e tecnicamente impecável.

FIGURA 2 - Técnica X Sensibilidade



Fonte: Parejo *in* Lima, 2009 p. 68

Mas, ainda de acordo com Parejo *in* Lima (2009) com o passar do tempo e a exigência de níveis de excelência, hoje se busca algo mais do que técnica na performance, se busca também o espírito artístico, por isso, há a necessidade de “aulas de interpretação”, onde o objetivo seria reintegrar a sensibilidade e a técnica, a razão e a emoção, algo que na opinião da autora, nunca deveria ter sido separado, desde os mais elementares níveis.

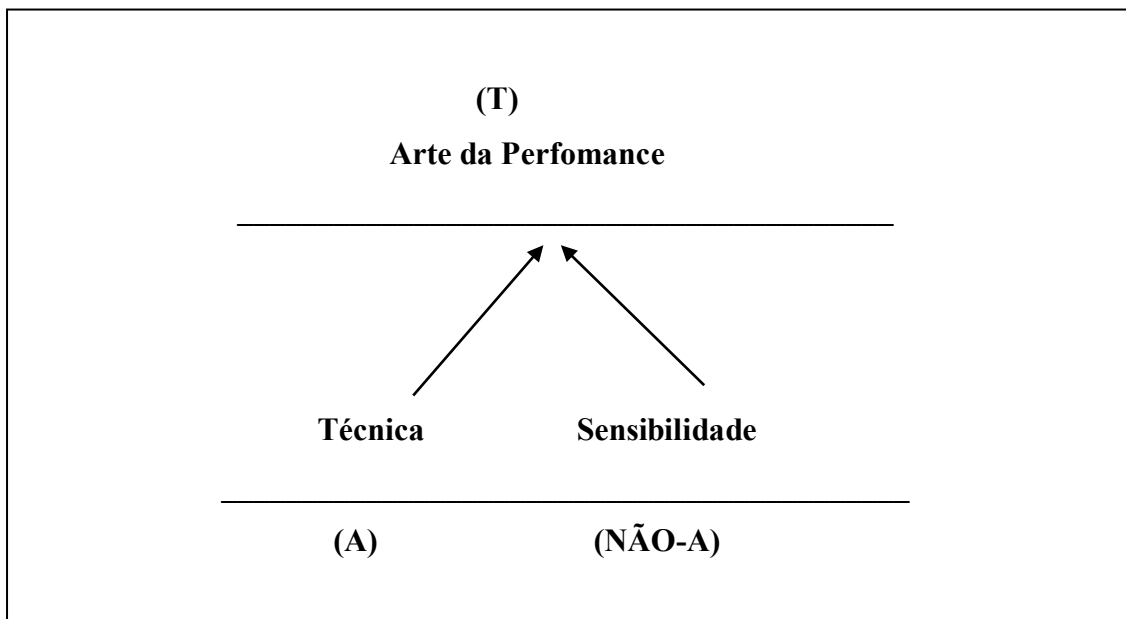
Além de uma lógica ternária, aberta à incorporação da contradição, interessa-me sobremaneira compreender a forma extraordinária pela qual a Escuta Musical pode conduzir à zona de não resistência. Tal experiência nos lança em um terreno arracional, como diria Koellreutter (informação verbal)<sup>22</sup>, esse ‘a’ significando a transcendência da racionalidade e não a sua negação. Após a escuta sensível, organicamente dependente da sensorialidade, sente-se a sensação de voltar de algum lugar que não pertence a esta realidade

<sup>22</sup>As explicações sobre o uso desse prefixo foram dadas em diferentes cursos ministrados por Koellreutter, e também no vídeo Concertos Comentados (Documenta Vídeo Brasil), no qual explica que esse “a” é um alfa privativo do Grego, que indica transcendência. O mesmo ocorre na palavra *atonalidade* que significa transcendência da tonalidade com tudo o que isso implica em conhecimento da linguagem musical. Para Koellreutter, escutar as linguagens de vanguarda sem uma clara e profunda compreensão do passado, não fazia o menor sentido. (Parejo *in* Lima, 2009 p. 75)

cotidiana, o que para Nicolescu é um outro nível de realidade no pensar. (PAREJO *in* LIMA, 2009 p. 73)

Relacionando o exemplo de Nicolescu (2001) com o de Parejo *in* Lima (2009), na perspectiva da transdisciplinaridade, a técnica é comparada com o nível de realidade (A) e a sensibilidade é comparada com o nível de percepção (NÃO-A) e o terceiro incluído (T) seria a Arte da Performance em alto grau, como vemos na figura a seguir:

FIGURA 3 - Arte da Performance = Terceiro Incluído



Fonte: Parejo *in* Lima, 2009 p. 69

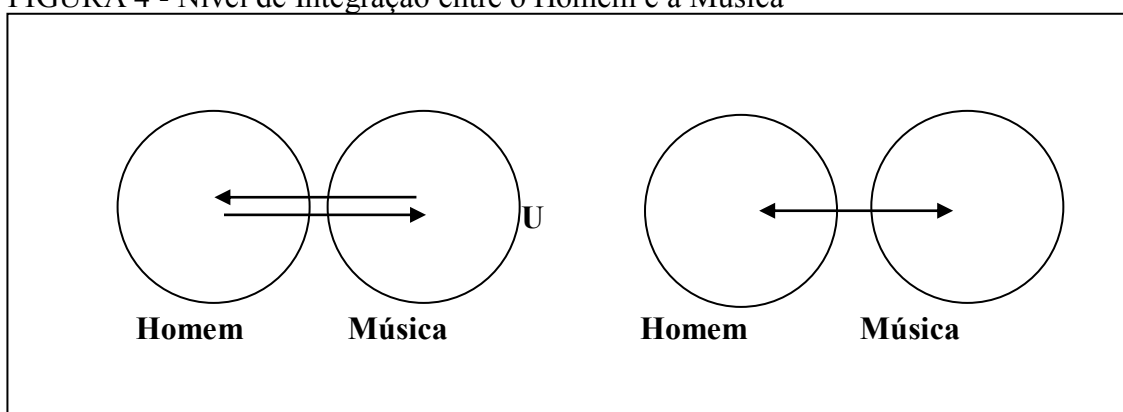
Para Bollos *in* Lima (2009) a performance musical, apesar de estar relacionada a diversos aspectos extramusicais, precisa de fato contemplar muito mais que a prática instrumental que está inserida nos currículos dos cursos de graduação, tanto nos bacharelados como nas licenciaturas em Música.

Um professor de música precisa ter formação tanto na área musical, como na pedagógica. Ele necessita das ferramentas da educação para ministrar o seu conhecimento musical, e vice-versa, sempre levando em conta a qualidade com que esses conhecimentos estão sendo difundidos. Ouvimos com regularidade que é muito difícil encontrar um excelente professor de música com igual talento musical, tendo em vista que o músico se preparou, na maioria das vezes, para exercer a atividade performática e a pedagógica surgiu com a oportunidade ou a necessidade. Sabemos que o ofício de ensinar é imensamente diferente daquele do instrumentista que busca um aprimoramento artístico. Mesmo assim, muitos alunos procuram determinados músicos pelo que eles tocam, ou seja, pela sua capacidade artística, e não pelo professor que ele é ou pode vir a ser. Então, enquanto professor de música, o profissional não pode se descuidar nem do seu estudo performático, nem da pedagogia que vai utilizar. Mas será que

somente essas duas áreas do pensamento serão suficientes para o conhecimento necessário? (BOLLOS *in* LIMA, 2009, p.108 e 109)

De acordo com Gainza (1988), a conduta musical reflete os diferentes aspectos e o nível de integração atingido no processo de musicalização, representado pela equação dinâmica e bidirecional entre homem-música. Para a autora, a música é complexa, pois expressa os diferentes aspectos ou elementos que concernem tanto ao objeto = música quanto ao sujeito = homem e heterogênea por comportar um constante jogo entre os atributos ou características do objeto, do sujeito e do objeto internalizado como mostra a figura a seguir.

FIGURA 4 - Nível de Integração entre o Homem e a Música



Fonte: Gainza, 1988, p. 24

As diferentes pessoas, segundo sua idade, educação e estado psicofísico, reagirão de maneira característica, mostrando menor ou maior atração ou apetite pelo “alimento” sonoro que está ao seu alcance ou que lhes é oferecido, realizando o ato de absorção e internalização com diferentes graus de concentração, continuidade e finura. (GAINZA, 1988, p. 25)

Para que um Educador Musical assuma essa postura transdisciplinar, é necessária uma nova atitude do espírito humano que, segundo Moraes *in* Vieira (2012), surge ao vivenciar um processo que envolve uma lógica diferente, uma maneira complexa de pensar a realidade, uma percepção mais apurada dos fenômenos, a partir do reconhecimento da existência de diferentes níveis de percepção do sujeito, implicando uma atitude de abertura para a vida e todos os seus processos.

A própria Parejo *in* Lima (2009) relata como e quando foi seu despertar para abraçar uma proposta mais sensível e transdisciplinar no seu fazer musical, mediante sua abertura para o novo, envolvendo ações e pensamentos integradores e, por

proporcionando aos seus estudantes a imersão num espírito livre, aberto e sem fronteiras.

Eu vinha buscando há alguns anos esse contato interior através da música, a partir de 1982, pelo menos, quando conheci Rolf Gelewki<sup>23</sup> e H.J. Koellreutter, por meio de suas ideias e práticas descobri que o alcance da música era muito maior do que o permitido por minhas experiências musicais mecânicas de até então. Essa noite de reflexões trouxe preciosos *insights*, percebi que era necessário fazer música de forma orgânica e encarnada. (PAREJO *in* LIMA, 2009, p. 60)

A proposta transdisciplinar visa uma formação mais integradora nutrida pela complexidade nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente no currículo. Pensando nessa perspectiva, relacionamos alguns itens sugeridos nos conteúdos curriculares pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional da Educação, de acordo com a Lei 9.131/95 e Relatório revogado pelo CNE/CES 67 em 11 de março de 2003 para os Cursos de Graduação em Música:

*I - Conteúdos Básicos: Estudos relacionados com a Cultura e Artes envolvendo também as Ciências Humanas e Sociais com ênfase em Antropologia e Psico-Pedagogia;*

*II - Conteúdos Específicos: Estudos que particularizam e dão consistência a área de Música, abrangendo os relacionados com o Conhecimento Instrumental, Composicional e de Regência.*

*III – Conteúdos Teórico-Práticos: Estudos que permitam a integração teórica/prática relacionada com o exercício da arte musical e do desempenho musical e do desempenho profissional, incluindo também Estágio Curricular Supervisionado, Prática de Ensino, Iniciação Científica e utilização de novas Tecnologias.*

Além disso, fica sugerido também pelo Relatório que as Diretrizes Curriculares Nacionais devem seguir alguns princípios como *permitir vários tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa além de reconhecer os conhecimentos, habilidades e competência adquirida fora do ambiente escolar fortalecendo a articulação da teoria com a prática.*

Os Paradigmas das Diretrizes Curriculares Nacionais têm como um dos principais objetivos “*servir de referências para as instituições nas organizações de seu programa de formação, permitindo flexibilidade e priorização das áreas de conhecimento nas construções dos currículos plenos. Devem induzir à criação de*

---

<sup>23</sup>Rolf Werner Gelewski (1930-1988) – bailarino e coreógrafo alemão naturalizado brasileiro. Estudioso de filosofia oriental. Veio para o Brasil em 1960 para estruturar o Departamento de Dança da Universidade Federal da Bahia. Criou um método de escuta musical – Estruturas Sonoras – extremamente interessante com a finalidade de refinar o sentido da escuta nos bailarinos. (Parejo *in* Lima, 2009)

*diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definirem múltiplos perfis profissionais garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais”.*

Dessa forma, as Diretrizes Nacionais recomendam ainda para todos os cursos de graduação de *“conferir maior autonomia às instituições de ensino superior na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e das habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo de educação permanente”.*

As ideias aqui apresentadas remetem a uma concepção de Educação Musical que está afinada com o desenvolvimento integral do indivíduo, sensibilizando-o para o seu papel na Sociedade e na Preservação de valores éticos, estéticos e ecológicos. Diante disso, buscaremos analisar a seguir alguns estudos que abordam a formação dos educadores musicais, a fim de compreender quais os pressupostos que embasam as propostas até agora existentes.

## 2.1 O Ensino da Música no Brasil

A formação dos educadores musicais no Brasil, é um assunto muito discutido por varios pesquisadores, alguns deles, como Loureiro (2001), mencionam que esta formação já era praticada pelo próprios povos indígenas ao repassarem seus rituais através da música, para outros pesquisadores comum a ótica mais europeia, esta formação musical teve início com a chegada dos Jesuítas no século XVI.

Mas, o objetivo desta pesquisa não é aprofundar tais aspectos, faremos neste capítulo alguns recortes cronológicos a partir de uma perspectiva onde a disciplina e a compartimentalização atingiram a Educação e, conseqüentemente, a formação do Educador Musical no Brasil.

No época do Brasil Colônia, a evangelização dos nativos exigiu dos jesuitas uma atuação diferente da que era desenvolvida nos colégios europeus, que acolhiam a elite da sociedade europeia da época e ofereciam o que hoje poderíamos chamar de

ensino médio. Entre os recursos utilizados destaca-se a música, em função da forte ligação dos indígenas com essa manifestação artística, pois eram músicos natos que, em harmonia com a natureza, cantavam e dançavam em louvor aos deuses, durante a caça e a pesca em comemoração a nascimentos, casamentos, mortes ou festejando vitórias alcançadas. (LOUREIRO, 2001 p. 44)

Segundo Loureiro (2001) os jesuitas, achavam que as manifestações artísticas dos silvícolas nada mais eram que rituais de magia e, assustados com seu caráter pagão foi desenvolvido por eles um intenso trabalho visando sua eliminação através do canto chão e dos autos teatrais de cunho moral e religioso, fazendo com que, aos poucos os índios fossem perdendo a espontaneidade e naturalidade que se faziam com a música.

Loureiro (2001) afirma também que este enfoque técnico-linear percorreu todo o período do Brasil Império onde os interesses estavam voltados para a capacitação técnica de indivíduos a partir de uma ótica essencialista que privilegiava o talento, a vocação, o dom, ou seja, os atributos que eram considerados na época indispensáveis para a prática e a formação do artista. Neste período, o ensino de música no Imperial Conservatório de Música e no Instituto Nacional de Música, baseavam-se no paradigma técnico-linear, onde a prioridade estava em preparar eficientemente indivíduos para o desempenho de funções específicas, como atuar na igreja e no teatro.

Seu currículo original constava das seguintes disciplinas: rudimentos preparatórios e solfejos; canto para o sexo masculino; rudimentos e cantos para o sexo feminino; instrumentos de corda; instrumentos de sopro; harmonia e composição. Este elenco de disciplinas remetia, clara e objetivamente, aos objetivos propostos – à capacitação técnica de artistas para suprirem as exigências do Culto ao Teatro” (FREIRE apud LOUREIRO, 2001, p. 52 e 53)

Não podemos deixar de mencionar o Canto Orfeônico idealizado por Villa Lobos na década de 1930 como uma proposta vinculada a ideologia nacionalista que se tornou pelo Decreto Federal 19.890/31, disciplina obrigatória no currículo das escolas públicas no Brasil.

O caráter disciplinador implícito no projeto para a oficialização do ensino do canto orfeônico nas escolas, interessava aos educadores e agentes políticos, uma vez que a música poderia trazer as massas à cena política onde os políticos assumiriam o papel de sepultar a República Velha, instaurando, no lugar desta, a República Nova (1930) e o Estado Novo (1937). (CONTIER apud LOUREIRO, 2001, p.57)

Segundo Saviani (2010) apesar de ser considerado um projeto de cunho político, o Canto Orfeônico resistiu até o início da década de 60, onde o Brasil



experimentava uma sociedade em crescente processo de industrialização, colocando a Educação em processo de descompasso com esta circunstância.

De acordo com Fonterrada (2008), nesse mesmo período foi criada pela Comissão Estadual de Música, o Curso de Formação de Professores de Música, onde os alunos se submetiam a uma prova de seleção e tinham a oportunidade de estudar com grandes nomes da música como Roberto Schnorrenberg, Osvaldo Lacerda, Cyro José Monteiro Brisolla, Diogo Pacheco e Klaus Dieter Wolf.

Em 1964, a Educação era planejada por economistas de modo a garantir o controle político e ideológico sob todos os níveis. Nesse momento, o ensino secundário deveria responder às demandas de produção do capitalismo.

No Brasil na década de 1970, segundo Oliveira (2006), foram ensejados programas de formação de mão-de-obra, já que a lógica era se preparar para o progresso do setor urbano industrial. Isto seguramente implicou em mudanças na estrutura educacional, resultando na criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/1971, que garantia a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no ensino médio, visando atender às demandas por técnicos e conter a pressão sobre o ensino superior, através de iniciativas como o Programa Intensivo de Formação de mão-de-obra. Essa proposta, no entanto, não foi muito bem aceita pelos alunos, pais e empresários da área da Educação.

Essas contradições geraram adoções de medidas piramidais no campo educativo, fazendo ressurgir os cursos tecnológicos e prolongando-se a duração desses cursos para inibir a pressão por vagas no mercado de trabalho. Assim, a responsabilidade pela Educação era cada vez mais transferida do Estado para o Estudante.

E, com a implementação da Lei 5.692/1971, surgiu então o professor *polivalente*<sup>24</sup> em Artes e a disciplina de Educação Musical passou a ser uma das linguagens oferecidas nas aulas de Educação Artística.

Ao negar-lhe a condição de disciplina e colocá-la com outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino de música; os cursos superiores de educação artística surgiram em 1974, um pouco depois da promulgação da lei, e tinham caráter polivalente. Hoje, passados tantos anos, ainda se sentem os efeitos dessa lei, não obstante os

---

<sup>24</sup>O professor de educação artística tinha formação polivalente, isto é, devia dominar quatro áreas de expressão artística – música, teatro, artes plásticas e desenho substituído mais tarde pela dança. Fonte: Fonterrada, 2008.

esforços de muitos educadores musicais para fortalecer área.  
(FONTERRADA, 2008, p. 218)

Vale ressaltar que havia movimentos dos teóricos da Educação que vislumbravam outras perspectivas e questionavam os modelos implantados. A partir dessas outras concepções, em 1982 foi instituída a Lei 7.044 que extinguiu o ensino profissionalizante obrigatório em nível médio.

Em 1988, foi apresentado o projeto de uma nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB pelo Deputado Octávio Elísio, substituído posteriormente pelo projeto do senador Darcy Ribeiro, e que veio a se tornar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96.

De acordo com Penna (2008) a atual LDB, estabelece que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Lei 9.394/96 – artigo 26, parágrafo 2º), garante um espaço para a(s) arte(s) na escola, como já estabelecido em 1971, com a inclusão da Educação Artística no currículo pleno. E continuam a persistir a indefinição e ambigüidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão “ensino da arte” pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão.

Nesse sentido, algumas especificações a respeito vão ser encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o ensino fundamental e médio (Brasil, 1997, 1998, 1999), documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), que, embora não tenham formalmente um caráter obrigatório, configuram uma orientação oficial para a prática pedagógica, e têm sido utilizados pelo MEC como referência para a avaliação das escolas e alocação de recursos.

Os PCN's para o ensino fundamental subdividem-se em dois conjuntos de documentos, um para os 1º e 2º ciclos (1ª à 4ª séries), outro para os 3º e 4º ciclos (5ª à 8ª séries), publicados em 1997 e 1998, respectivamente, com volumes dedicados às áreas de conhecimento e aos temas transversais que compõem a estrutura curricular.

Nos dois documentos para a área de Arte, são propostas quatro modalidades artísticas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, mas não há indicações claras sobre como encaminhar essa abordagem na escola, que tem a seu cargo as decisões a respeito de quais linguagens artísticas, quando e como trabalhá-las na sala de aula. Na educação média, o currículo abarca uma base nacional comum e uma parte diversificada, sendo

Arte uma disciplina potencial da área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, que integra a base comum.

Outro aspecto que demonstrou a mudança de rumo do Estado brasileiro foi a aprovação da emenda constitucional nº 14/1996 que alterou o art. 208 da Constituição que retirou o caráter obrigatório de realização do ensino médio, deixando um vazio entre o ensino fundamental e o ensino superior.

As políticas educacionais no decurso de 1980 a 1990 apresentaram caráter seletivo e focalista, não vislumbrando a universalização e coadunando com a lógica do atual modelo de desenvolvimento pautada no princípio da flexibilidade.

No Ensino da Música, esta nova Lei ajudou, mas, muitos estabelecimentos de nível superior continuam a ter cursos de licenciatura em Educação Artística de caráter polivalente, em que a opção pela modalidade da habilitação em Música só ocorre na metade do curso, como afirma Fonterrada (2008) citando ainda a morosidade do MEC (Ministério da Educação) em reformular estas propostas dos cursos de graduação em Artes, tornando-os defasados em relação às condições sócio-econômico-político-culturais da atualidade.

A legislação aprovada em dezembro de 1996 (LDBEN n.9394/96) aponta para uma nova maneira de encarar o ensino de artes, e é a respeito disso que é preciso refletir, pois, ao mesmo tempo que acena para novas possibilidades e reacende entre os músicos a esperança de poder contar, novamente, com o ensino musical nas escolas, é grande a distância que separa a lei e os documentos governamentais a respeito de educação da efetiva implantação da música na escola. (FONTERRADA, 2008, p. 222)

Assim, a década de 1990, acabou por apresentar um desfecho dos acontecimentos das décadas de 1970 e 1980. Tendo neste momento as propostas educacionais os seguintes direcionamentos: ações para permanência na escola; profissionalização na educação; democratização na gestão; financiamento na educação; e a busca de contemplar todos os níveis de ensino. Todas estas questões orientaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei no. 9.394/96), a qual segundo Shiroma (2011) tem como norte o século XXI, visando responder as exigências do mundo moderno.

Contraditoriamente, nas escolas de ensino fundamental e médio, a situação é de ausência quase total da música, pois as questões que cercam sua presença vêm de muito tempo atrás, anteriormente à nova legislação e, embora esta contemple o ensino de artes e compreenda cada linguagem artística como disciplina autônoma, ainda não se

conquistou uma situação particularmente favorável à presença da música nas escolas. (FONTERRADA, 2008, p. 221)

O fato é que a última LDBEN não causou ao Estado obrigação de apresentar mudanças substantivas na Educação, tornando-se uma compilação das questões que vinham sendo discutidas, fazendo os consensos e acordos necessários para responder às novas demandas do mundo globalizado e às exigências de entidades internacionais, incluindo instituições financeiras. Estas passam a deliberar sobre as estratégias de alteração na Educação, tendo como foco formar trabalhadores adaptáveis às demandas do mercado e garantir o consenso do projeto internacional, direcionado pelo relatório Delors<sup>25</sup> produzido para dar respostas às situações de exclusão social, continuando a concepção salvacionista de Educação.

É predominante na última década do século XX, o que Saviani (2010) considera ‘neoescolanovismo’ e ‘neotecnicismo’ que exigem flexibilidade e qualidade total, sob uma lógica de satisfação voltada para os interesses privados, baseada nos preceitos da teoria do capital humano, em que o sujeito é responsabilizado pela sua condição e chamado a colaborar com os rumos da sociedade.

A partir de então, também se delineia a lógica da formação por competências, o que deveremos verificar nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Música a serem investigados nesta pesquisa.

Desde, então, no novo século, vê-se o empenho dos governos, alimentados, ainda, pelas deliberações internacionais em difundir a “pedagogia das competências” nas escolas e nas empresas, como preconiza Saviani (2010), com o objetivo de formar indivíduos mais produtivos e gerar mais valia. Daí a demanda de difusão de uma Educação profissional dissociada de uma formação integral.

O enlace dessas determinações históricas por condições mais flexíveis na relação trabalho e Educação será percebido no Decreto 5.154/ 2004 que se propõe a resgatar a base unitária do ensino médio, sem impedir os dissensos e disputas teóricas circundantes à temática da educação profissional.

De acordo com Frigotto, Ciavatta, e Ramos (2005) o conteúdo final do decreto de 2004 sinaliza a persistência de forças conservadoras no manejo do poder,

---

<sup>25</sup>Delors foi o coordenador da comissão internacional sobre educação para o século XXI a qual através de um relatório entre 1993-1996 visava dar respostas a situação de exclusão social ao modo, obviamente, do processo de mundialização do capital. Fonte: Shiroma, 2011.

mas também aponta a timidez política do governo na direção de um projeto nacional de desenvolvimento popular e de massa.

Sobre a situação atual das Políticas Públicas voltadas para a Educação Musical, a temática da nova Lei 11.769/08 com a obrigatoriedade das escolas em colocar o Ensino de Música no currículo, tem sido alvo de constantes discussões. Principalmente no que se refere ao Artigo 2º vetado posteriormente ao projeto de lei onde dizia: *”O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área”*.

O artigo citado foi vetado alegando que, “a música é uma prática social e que os diversos profissionais atuantes na área não possuem formação acadêmica, embora tenham competência reconhecida”. A justificativa prossegue explicitando que “esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto” (Brasil, 2008).

Essa justificativa ainda gera muita polêmica entre os educadores musicais, pois ainda não temos profissionais habilitados em música suficientes para atender as demandas das escolas no país. Vale ressaltar ainda, que muitos desses profissionais não vão lecionar em escolas públicas.

As discussões apontadas tornam importante a realização de estudos empíricos em instituições educacionais para observar como as demandas da sociedade interferem na formação musical dos educandos na atualidade. Precisamos também levar em consideração que a formação do educador musical com Bacharelado e o Licenciado possuem áreas de atuação diferentes, logo necessitam de formações para as competências específicas a partir das demandas da sociedade de forma abrangente e contextualizada.

Constata-se, mediante a análise dos currículos dos cursos de Música compulsados, dos mais antigos aos atuais, em qualquer fase do estudo, que todos os aspectos que compõem a formação do músico são direcionados para o plano da execução musical, mas apesar de não ser preparado para lecionar, as oportunidades do exercício profissional encaminham o instrumentista para a área do ensino. Vários estudos apontam que, mesmo nos cursos superiores de Música em Bacharelado e Licenciatura, a atividade predominante exercida pelos alunos e egressos dos cursos de Música está ligada às atividades de ensino... (LIMA, 2009, p. 11 e 12).

Por isso, escolhemos investigar a Formação dos Educadores de Música a partir da matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Música nas Universidades

Públicas, Estadual e Federal em Fortaleza depois da implementação da Lei 11.769/08 onde, o ensino de Música passa a ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular nas escolas, buscando na perspectiva da proposta transdisciplinar, um novo paradigma educacional para o século XXI.

Pois, ainda nos deparamos com educadores musicais que, na maioria das vezes, impõem suas crenças, insistem em utilizar métodos ultrapassados e, que nem sempre estão condizentes com as demandas atuais da sociedade, ou seja, estes educadores não levam em consideração a diversidade dos níveis de conhecimentos, das percepções e das perspectivas dos educandos.

## 2.2 A Transdisciplinaridade na Formação do Educador Musical

A Transdisciplinaridade surge então, como uma proposta em busca de um conhecimento relevante que possa gerar ações que beneficiem a Educação Musical dentro deste contexto de mundo atual.

Lima (2009) nos fala da urgência que a sociedade atual tem em produzir bons professores, por isso que as políticas públicas têm interesse nos cursos de formação e capacitação de docentes. Mas, a arte de ensinar e interceder de forma positiva na formação dos indivíduos não se consuma apenas com a implantação de cursos para aquisição de conhecimentos automáticos e sim de outras habilidades, muito mais subjetivas e complexas.

A proposta transdisciplinar implica em uma nova postura docente. O professor ao ensinar, deve buscar fazê-lo de forma significativa, pois o que está em jogo não é a simples transmissão de saberes, mas, a busca pelo desenvolvimento integral da personalidade humana do aluno e o respeito à sua individualidade. (LIMA, 2009 p.94)

Os jovens precisam dar sentido ao conhecimento adquirido e isso só é possível quando um professor que, além do conteúdo se preocupa com a formação integral da personalidade, desenvolvendo o caráter ético e moral, tal como acontecia na Grécia Antiga, como afirma Fonterrada (2008) onde se acreditava que a música colaborava na formação do caráter e da cidadania, no desenvolvimento ético e a integração do jovem na sociedade.

O educador, portanto, numa atitude transdisciplinar, deve tentar ao máximo encontrar o ponto de vista de seu aluno. É dessa maneira que ele poderá compreender a lógica construída do educando, a partir de suas percepções e vivências pessoais. Essa postura exige do educador

a abertura necessária para abster-se de uma posição cômoda e simplista de detentor de um conhecimento único e legítimo, como ainda fazem a maioria dos professores que perpetuam a educação moderna tradicional. O conhecimento do professor é somente uma das imagens possíveis de uma realidade complexa. (NASCIMENTO, 2008 p.76 e 77)

De acordo com Maturana e Varela (2001) os diferentes níveis de realidade levam a diferentes tipos de percepção e todas essas realidades produzidas a partir das diferentes percepções são legitimadas da ação pelo ser humano através de uma nova informação captada no que eles chamam de *zona de não resistência* para se chegar ao terceiro incluído.

Assim, para se chegar ao terceiro incluído no Ensino da Música, precisamos também levar em consideração os diferentes níveis de realidade, ou seja, as vivências musicais que, conseqüentemente alteram o nível de percepção dos alunos. E para isso, o educador musical de hoje precisa estar mais consciente para poder perceber essas diferenças, respeitando o tempo da aprendizagem e reconhecendo as diferenças entre cada indivíduo, buscando uma formação mais humana.

Um novo modelo educacional, capaz de gerar novos ambientes de aprendizagem, que deixasse de ver o conhecimento de uma perspectiva fragmentada, estática, e o reconhecesse como um processo em construção a ser desenvolvido num contexto dinâmico do vir-a-ser. Ambientes capazes não apenas de acompanhar e incorporar a evolução que ocorre no mundo da ciência, da técnica e da tecnologia, mas também de colaborar para restabelecer o equilíbrio necessário entre a formação tecnológica do indivíduo – para que ele possa sobreviver num mundo cada vez mais tecnológico e digital – a sua formação humana e a sua dimensão espiritual. Uma educação voltada para a humanização, a instrumentalização e a transcendência. Uma proposta educacional centrada na pessoa, que compreende a importância do pensar crítico e criativo, que seja capaz de integrar as colaborações das inteligências humanas e da inteligência da máquina, lembrando, no entanto, que só o ser humano é capaz de transcender e criar. (MORAES apud BRITO, 2001 p. 38, 39)

Pensar e agir em uma educação musical mais humana, sem nos afastarmos do comportamento ético, com extremo respeito para com o outro, com a natureza e com o mundo levando em consideração nossas intuições, emoções, sentimentos e conhecimentos. A proposta transdisciplinar busca a coerência existencial entre o pensar, sentir e agir, pois nos formamos nas relações sociais em mudanças constantes podendo sempre descobrir e fazer coisas novas, diferentes.

Segundo Morin (2006), os educadores do século XXI precisam estar cada vez mais dispostos para trocar experiências, para escutar, para dialogar, pois somos produtores de cultura e de conhecimento o tempo todo. E, essa prática precisa ser exercitada também dentro das universidades durante a formação acadêmica. A grande maioria dos professores das universidades desconhece a realidade das salas de aula nas escolas. Como está a relação entre a formação acadêmica e a prática dos educadores musicais?

Docência é uma atividade que exige vários conhecimentos e aprendizados ao longo da prática educativa, bem como o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico no qual se situa a disciplina, dos conhecimentos pedagógicos e dos conhecimentos experienciais (VEIGA; VIANA, 2010, p. 19)

E, como afirma Nóvoa (1998), os tempos de hoje são mais complexos e exigem uma formação mais complexa e não uma formação superficial somente de conteúdo e sim de uma formação mais complexa envolvendo o âmbito emocional e o profissional valorizando seus aprendizados ao longo de sua vida valorizando sua formação como aluno, como professor e como cidadão do mundo. Que não vive isolado e que precisa estar consciente do que ocorre ao seu redor.

Segundo Ibernón (2010) a formação dos professores deve favorecer, sobretudo, o desenvolvimento da auto estima docente, individual e coletiva.

Quanto mais complexa e técnica é uma sociedade, maior é a importância do ser humano e dos vínculos que ele estabelece. A formação não teria que realizar a tarefa tradicional de transmitir o “conhecimento objetivo”, mas deveria dar mais importância ao “conhecimento subjetivo” ou, em outras palavras, às atitudes. Isso porque, atualmente, mais que saber ensinar matemática, para citar um exemplo, é necessário assumir um compromisso que vai além do meramente técnico e que compreende os âmbitos pessoal, colaborativo e social. As atitudes, a deliberação, o trabalho em grupo, a comunicação, a análise dos problemas e dos conflitos e a colegialidade no desenvolvimento pessoal dos professores são fatores muito mais importantes do que simples estabelecimento de uma formação em aspectos pedagógicos, didáticos e técnicos. Menos noções e mais humanidade. (IBERNÓN, 2010 p. 111)

O problema da fragmentação e compartimentalização do conhecimento nas matrizes curriculares de ensino têm sido muito discutidos ultimamente por vários autores que propõem a transdisciplinaridade como uma nova forma de se pensar e de agir na educação.



Para Moraes (1998), a educação tradicional e fragmentada está associada, em parte, à divisão disciplinar da ciência na época da Revolução Científica e Industrial do século XIX, que gerou uma grande produção de conhecimentos e o esclarecimento de inúmeros fenômenos da natureza, mas por outro lado, essa compartimentalização não tem proporcionado a formação de cidadãos reflexivos e críticos para enfrentar a complexidade e a globalização no século XXI. Devendo ser superada por uma nova abordagem que entenda os saberes de uma forma transdisciplinar.

Um paradigma que reconhecesse a interdependência existente entre os processos de pensamento e de construção do conhecimento e o ambiente geral, que colaborasse para resgatar a visão de contexto, que não separasse o indivíduo do mundo em que vive e de seus relacionamentos, que os promovesse como seres independentes, reconhecendo a vida humana entrelaçada com o mundo natural. Uma proposta que trouxesse a percepção de mundo holística, global, sistêmica, que compreendesse o perfeito entrosamento dos indivíduos nos processos cíclicos da natureza, uma proposta capaz de gerar um novo sistema ético respaldado por novos valores, novas percepções e novas ações e que nos levasse a um novo diálogo criativo do homem consigo mesmo, com a sociedade e com a natureza, mas que, ao mesmo tempo, reconhecesse a importância das novas parcerias entre a educação e os avanços científicos e tecnológicos presentes no mundo de hoje. (MORAES, 2005 p.17)

Essa mudança paradigmática que Moraes (2005) nos propõe, é uma profunda revisão na maneira de ensinar e de aprender. O que ainda causa muito medo no sistema educacional, pois, toda mudança exige transformação.

A educação musical tradicional geralmente concebia os seres humanos como máquinas decodificadoras de uma linguagem escrita e dedicava a maior quantidade de energia ensinando a decifrar as notas para que fosse possível transferi-las ao instrumento. (GAINZA, 1988 p. 116)

De acordo com Gainza (1988) a proposta no ensino de música também tem que ser inserida neste processo de mudança. As crianças e os jovens pensam e agem diferentemente do século passado por isso, os professores de música precisam atuar de acordo com a necessidade para que esse conhecimento faça sentido. Assim, é preciso preparar um corpo docente crítico, reflexivo, sensível e menos competitivo.

Essa visão transdisciplinar tem se mostrado urgente a partir do trabalho de pesquisadores como Gainza (1988), Brito (2001), Bello, Jardim e Parejo *in* Lima (2009) que estão alertando sobre essa falha na formação dos educadores musicais nas

universidades que insistem numa formação ‘elitizada’ de instrumentistas, regentes e compositores, onde a demanda é voltada para o mercado de trabalho.

Como o objetivo dessas instituições não se dirigia ao preparo de um professor de música e sim, para o desenvolvimento do instrumentista, do regente e do compositor, pouca ou nenhuma ênfase era dada às questões didático-pedagógicas, mesmo que a realidade profissional confirmasse o seu encaminhamento para as atividades docentes. (BELLO, JARDIM e PAREJO *in* LIMA, 2009, p. 53 e 54).

A proposta transdisciplinar busca dar sentido aos saberes, contextualizando-os e compartilhando-os, valorizando sempre a ética, o diálogo, a subjetividade e o corpo respeitando a diversidade dos seres para se desenvolver um conhecimento de âmbito planetário.

Artigo 11: Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos.

Artigo 13: A ética transdisciplinar recusa toda atitude que se negue ao diálogo e à discussão, qualquer que seja a sua origem – de ordem ideológica, cientificista, religiosa, econômica, política, filosófica. O saber compartilhado deverá conduzir a uma compreensão compartilhada baseada no respeito absoluto das diferenças entre os seres, unidos pela vida comum única e mesma Terra. (CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE apud NICOLESCU, 2001, p. 105)

Moraes (2008) questiona alguns aspectos da formação docente à luz da complexidade e da transdisciplinaridade onde essa complexidade inerente ao sujeito e ao objeto, em sua dimensão epistemo-metodológica, é considerada um dos três eixos constitutivos da transdisciplinaridade e, que também se encontra presente na docência transdisciplinar, tanto no que se refere aos aspectos ontológicos e epistemológicos quanto nos metodológicos e estratégicos.

Como desenvolver um processo de formação voltado para a autonomia profissional e para um protagonismo mais competente, se os processos vivenciados continuam sendo castradores, alienantes, desestimuladores e desvinculados da realidade educacional em seus vários aspectos? Será que a complexidade e a transdisciplinaridade podem mesmo colaborar para a construção de novas propostas de formação docente? Mas, em quais aspectos? E como? (MORAES, 2008, p. 210)

Sendo assim, Moraes (2008) nos alerta que é preciso um esforço coordenado, sistemático e simultâneo para articular vários aspectos. Dentre eles,

precisamos de uma proposta competente para uma reforma curricular da formação docente que leve em consideração o tempo e a disponibilidade dos interessados, a possibilidade de um diálogo mais competente entre Estado, sociedade e as organizações docentes, bem como novos referenciais teóricos relacionados aos novos paradigmas da ciência.

A partir desse posicionamento podemos intuir que o professor ao transmitir seus conhecimentos, deve fazê-lo de forma significativa, pois o que está em jogo não é a simples transmissão de saberes, mas, a busca pelo desenvolvimento integral da personalidade humana do aluno e o respeito à sua individualidade. Não se pode ignorar o quanto a educação nas últimas décadas tem se empenhado nessa tarefa. Hoje, os cursos de pedagogia e licenciatura nas diversas áreas não estão preocupados apenas com a formação cognitiva desse profissional, mas com os aspectos psíquicos e sócio-culturais que incorporam essa formação. (LIMA, 2009, p. 94)

Mas será que as propostas curriculares nos Cursos de Licenciatura em Música estão acompanhando as necessidades do mundo atual? Os cursos de Licenciatura em Música hoje buscam desenvolver essa formação mais integral do ser respeitando seus níveis de realidade e a complexidade existente entre o sujeito e a música?

A pedagogia tradicional da música contribuiu para a difusão, em face da aptidão musical, de uma posição indefinida que dificulta e confunde ainda mais o panorama real da relação de um indivíduo com a música. Em certos meios ainda se aceita, sem se questionar, que “os músicos nascem, não se fazem” e que, portanto, a aptidão musical restringe-se a alguns seres privilegiados. Então, seria apenas por revelação, e não por um ato de vontade, que se acederia à música, o que parece confirmar-se com a função mágica destinada à música nas comunidades primitivas. (GAINZA, 1988, p. 36)

Pensando nessa busca por uma reforma do pensamento curricular e de como os educadores de música estão transmitindo seus conhecimentos buscamos através desta pesquisa investigar como acontece atualmente a formação do educador musical levando em consideração as propostas transdisciplinares nos Cursos de Licenciatura em Música das Universidades Públicas, Estadual e Federal em Fortaleza.

### CAPÍTULO III: *Sonho de Sabiá*

*“Minha Sabiá, minha zabelê,  
Toda madrugada eu sonhava com você  
Se você duvida, vou sonhar pra você vê...”  
(Domínio Público)*

---

#### 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para investigarmos o tema, realizaremos uma pesquisa de abordagem qualitativa tendo como estratégia o estudo de casos múltiplos. Esta escolha é a mais adequada para os intuítos desta investigação, pois as observações buscaram analisar os fatores determinantes que levaram a criação e a formulação do Currículo dos Cursos de Licenciatura em Música das Universidades Estadual e Federal em Fortaleza a partir do discurso dos professores desses cursos.

Esta pesquisa de abordagem qualitativa, pautada nas palavras de Oliveira (2010), entendendo-a “como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

Ao fazermos esta opção, qualificamos a recolha de dados, cujo processo de investigação se torna mais importante do que os possíveis resultados encontrados, privilegiando a ação e interação dos sujeitos pesquisados.

Esteban (2010) alerta para outro traço definidor e que auxilia na identificação dos estudos qualitativos, chamando atenção para o seu caráter interpretativo. Citando Eisner (1998), destaca que a interpretação tem dois sentidos: primeiramente, o pesquisador qualitativo trata de justificar, elaborar e interagir em um marco teórico os seus achados. Por outro lado, o pesquisador pretende que as pessoas estudadas falem por si mesmas, aproximando-se o máximo possível de suas experiências e vivências particulares, dos significados e da visão do mundo que possuem. Ainda neste parágrafo a autora utiliza-se de uma expressão cunhada por Geertz (1987), exercendo desta maneira sobre o objeto em estudo uma “descrição densa”.

A abordagem qualitativa é, na verdade, um recurso metodológico que permite a investigação a fundo de um determinado evento, a partir da reunião de um

conjunto de situações, teorias e falas das pessoas envolvidas, de forma que o trabalho possa ser descrito em profundidade, partindo de uma análise indutiva para que se possa apreender adequadamente as diferentes perspectivas da realidade em estudo.

Dessa forma, os pressupostos da perspectiva teórica do interpretativismo nos levam a insistir no conceito de compreensão em profundidade, além da mera descrição e interpretação, destacando o protagonismo que adquirem as vozes dos principais protagonistas dos fenômenos sócios educativos abordados. (...) O resultado dessa análise mostra a amplitude dos estudos e a diversidade de questões abordadas a partir desse enfoque, e descobri-se que a maioria das pesquisas focaliza a descrição, a geração de teoria, a comprovação de hipóteses e a avaliação. (ESTEBAN, 2012, p. 132 e 133)

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa se caracteriza por tentar compreender o processo pelo qual as pessoas constroem seus significados e descrevem de que forma se consistem estes mesmos significados através da observação empírica. Levando em consideração que é em função de ações concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana.

O objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode reflectir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana. (BIKLEN & BOGDAN, 1994, p. 70).

Lüdke & André (1986) corroboram em nossa justificativa ao afirmarem que nesta escolha é preciso que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente e a estes são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem.

Ainda segundo os mesmos autores, o ambiente natural é a fonte direta de dados, o pesquisador é o seu principal instrumento, os dados são essencialmente encontrados na realidade investigada, o problema estudado é observado através de suas manifestações no cotidiano e a perspectiva dos participantes quanto às questões analisadas é levada em consideração.

Uma vez que pretendemos analisar as propostas curriculares dos cursos de graduação em Música da UECE e da UFC em Fortaleza, caracterizamos também essa pesquisa como um estudo de casos múltiplos.

Na concepção de Yin (2005), a opção pelo estudo de caso deve se dar quando não tivermos controle sobre os acontecimentos; é um fenômeno contemporâneo em um contexto natural, holístico e real; tem como indagação “como” e “por que”. Os objetivos do estudo de caso apresentadas por Yin são as seguintes: estudo de caso crítico dá-se quando o investigador precisa testar uma hipótese ou teoria; o extremo e único apresenta-se uma situação singular em que ainda não tem estudos convincentes ou teorias, e por último o caso revelador, um comportamento que fuja a regra, apresentando exceções dentro daquilo que já foi estudado.

A escolha de um estudo de caso na concepção de Yin (2005) deve apresentar certa rigorosidade científica, procurando ser um caso exemplar. Para atingir tal esforço em busca da seriedade e validação do trabalho é preciso, que se planeje, procurando definir o fenômeno e contexto, coletar evidências significativas. O tempo não deve ser o fator determinante, mas o esforço para entender o fenômeno em estudo.

O pesquisador analisa o fenômeno à luz de concepções divergentes e concordantes acerca do tema em estudo, procurando explicações que o ajudem a entender as evidências e fazê-las bases de sustentação às conclusões do seu trabalho. E finalmente a narrativa, não havendo necessidade de uma escrita enfadonha, mas que possa prender o leitor ao relato do estudo.

Yin (2005) classifica o estudo de caso em único e múltiplo, explicitando a sua preferência metodológica pelo segundo. Afirma que o estudo de caso único está relacionado à exclusividade de um fenômeno a ser investigado, cita e discorre sobre cinco fundamentos lógicos para escolha do método: “caso decisivo”, “caso raro ou extremo”, “caso representativo ou típico”, “caso revelador”, “caso longitudinal”. O autor afirma que o estudo de casos múltiplos acontece quando na investigação há dois ou mais casos únicos e que “as evidências resultantes de casos múltiplos são consideradas mais convincentes”.

André (2005) destaca preocupação com o pesquisador que se utiliza do estudo de caso, o qual necessita de uma “forte dependência da capacidade, sensibilidade e preparo”. Aponta que o pesquisador pode sentir-se seguro demais da realidade

observada, produzindo visões viesadas por ressaltar ou relevar fenômenos importantes a serem considerados, devendo também ser observada as falsas evidências.

Estas questões podem estar associadas ao forte envolvimento do pesquisador com a investigação. André (2005) destaca ainda, a necessidade de uma postura ética, pois considera essencial para o acesso e manuseio das informações obtidas no campo de observação.

Porém, é preciso ponderar acerca do que alguns autores assinalam quanto à questão da validade da proposição dos estudos de caso. Gil (2006) traz importantes contribuições ao relatar possíveis preconceitos que são assinalados, construindo sua análise a partir do que coloca Yin (2005). Primeiramente aponta para uma possível falta de rigor metodológico, onde alguns questionadores alegam a ausência de procedimentos metodológicos rígidos, o que, em tese, permitiria a existência de muitos vieses, os quais acabam comprometendo a qualidade dos resultados obtidos. Embora isto realmente possa existir, o autor chama a atenção para o fato disso não existir somente nos estudos de caso, sendo possível diminuir possíveis falhas redobrando os cuidados “tanto no planejamento quanto na coleta de dados”.

Outro destaque diz respeito à dificuldade de generalização, uma vez que a “análise de um único caso ou mesmo de múltiplos casos fornece uma base muito frágil para a generalização”. Para tentar “derrubar” esta ponderação, encontramos nas palavras de Bogdan e Binklen argumentos razoáveis que contradizem a dúvida suscitada:

(...) Nem todos os investigadores qualitativos se preocupam com as questões da generalização, tal como a definimos. Os que se preocupam, fazem questão em explicitá-lo. Por exemplo, caso conduzam um estudo de caso em determinada turma, isto não significa necessariamente que tenham intenção, ao relatarem os resultados do estudo, de sugerir que todas as turmas se lhe assemelham. (BOGDAN & BINKLEN, 1994, p. 66)

O último ponto levantado pelo autor fala da questão dos estudos de caso demandarem muito tempo para serem realizados, podendo por isso apresentarem dados poucos consistentes. Não creio que isso seja um axioma generalizante, uma vez que os objetivos de uma pesquisa apresentam-se com níveis de aprofundamentos variados. Para uma pesquisa de mestrado, entendemos que a proposição de um estudo de caso seja adequada, dada a necessidade de clareza daquilo que se quer estudar e delimitação temporal exígua, tendo em vista o curto período de vinte e quatro meses para todo o curso. A definição meticulosa das etapas da pesquisa, consorciada a rápida execução

das disciplinas e posterior coleta de dados, observando todo o rigor necessário, possibilita a execução da pesquisa sem que se perca a qualidade dos dados apresentados.

No estudo de caso, procura-se desenvolver uma reflexão sobre uma situação dada, buscando um entendimento integral dos fenômenos dentro do seu contexto. Para isso, utiliza a etnografia em seus métodos: observação participante, análise de documentos, entrevistas, a convivência com o objeto de estudo para uma melhor compreensão e interpretação da realidade.

Os estudos de caso servem a muitos propósitos de pesquisa. São úteis para proporcionar uma visão mais clara acerca de fenômenos pouco conhecidos. São adequados para a formulação de hipóteses de pesquisa. Também podem ser utilizados para fornecer explicações acerca de fatos e fenômenos sob o enfoque sistêmico. O que significa que os estudos de caso podem servir tanto a propósitos exploratórios quanto descritivos e explicativos. Abrangem, portanto, um espectro de possibilidades muito mais amplo que o da maioria dos delineamentos de pesquisa. (GIL, 2009, p. 14).

O que caracteriza o estudo de caso, segundo Stake (1998) é o que este pode oferecer e o que se pode aprender ao estudá-lo. Desse modo, a escolha do objeto passa a ter uma razão mais epistemológica do que metodológica.

O estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para se chegar à compreensão do que acontece em circunstâncias específicas, podendo ser uma análise simples ou mais complexa. Os resultados obtidos deverão acrescentar algo expressivo ao conhecimento existente, ficando a decisão de estender o resultado, ao leitor.

No entanto, a generalização não é uma qualidade própria desse método. Segundo Stake (1998), o importante é a compreensão do caso em si no contexto e dimensões, associando o que foi observado a acontecimentos vividos por eles em outros contextos, chamado pelo autor de generalização naturalística.

Stake (1998) também define três tipos de estudos de caso dentro de sua concepção: intrínseco, instrumental e coletivo. O intrínseco está na sua singularidade, em conhecer um fenômeno em particular. O segundo parte-se da deficiência de material teórico sobre uma determinada situação, não tendo referência, por isso a observação das situações vividas servirá de material para o entendimento de determinada situação e o estudo de caso coletivo não se concentra em um único caso, mas em vários.

Stake apud André (2005) define uma “concepção de estudo de caso qualitativo, fundamentada nos métodos de pesquisa naturalístico, holístico, etnográfico,



fenomenológico e biográfico”. Sua concepção estaria, assim, caracterizada por uma reflexão sobre uma situação dada, buscando um entendimento integral dos fenômenos dentro do seu contexto.

Peres e Santos (2005), citando Stake, afirmam seis responsabilidades básicas para o pesquisador acerca do objeto de estudo, sendo: definir o caso mediante conceitualização do objeto, delimitar a questão investigada, buscar referenciais teóricos que possa ajudar a compreender o objeto de investigação, fazer a relação entre métodos, fontes, técnicas de análises e teorias, buscar interpretações alternativas e elaborar afirmações e generalizações quando possível.

### 3.1 Os Sujeitos da Pesquisa

A fala dos autores que estão descritas nesta pesquisa são fundamentais para sua construção. Muito mais do que simples registros, o depoimento deles têm um duplo papel na redação do texto final; primeiro como parte nuclear da fala, apresentando as experiências individuais e as vivências diferenciadas de cada um. Segundo, a busca de estabelecer uma tessitura entre todas elas no intuito de apreender a realidade que se apresenta na matriz curricular atual nos Cursos de Licenciatura em Música em Fortaleza. Portanto, a determinação dos sujeitos assume papel estratégico para que a pesquisa apresente resultados significativos.

Assim, elegemos como sujeitos da pesquisa quatro professores efetivos (dois professores de cada instituição pesquisada) e que participaram do processo de criação e formulação da matriz curricular dos Cursos de Licenciatura em Música das Universidades Públicas, Estadual e Federal em Fortaleza, o que confere inestimável relevância para a pesquisa. Além disso, no caso do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará, também foi aplicada uma enquete entre os estudantes para verificar o interesse dos mesmos em cursar as disciplinas optativas oferecidas.

### 3.2 Instrumentos da Pesquisa

#### *3.2.1 Pesquisa Documental*

A pesquisa documental é um dos instrumentos utilizados para a idealização deste projeto, e assume igual importância na fase de escrita final do texto dissertativo.

Pautada, sobretudo, na leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos e da Matriz Curricular dos Cursos de Licenciatura em Música das Universidades Públicas, Estadual e Federal de Fortaleza. Este aporte teórico em consonância com a investigação em campo e as entrevistas semi-estruturadas são suportes aos argumentos necessários para a realização do trabalho final.

Além de analisar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) dos dois cursos investigados verificamos também às sugestões propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) através das Leis 9.394/1996 e 11.769/2009, a elaboração do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que orientarão os cursos de graduação, a partir das propostas a serem enviadas pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Gil (2006) nos chama a atenção, ainda, para o cuidado que se deve ter com a veracidade dos dados coletados em uma pesquisa documental, uma vez que fontes não confiáveis podem trazer sérios prejuízos para a pesquisa. Isto parece um tanto óbvio, porém, se mostra pertinente, uma vez que a investigação proposta tem por objetivo principal encontrar aspectos relevantes e verídicos acerca do objeto pesquisado.

De acordo com Gil (2006) a pesquisa documental é semelhante à pesquisa bibliográfica o que as difere é a natureza das fontes utilizadas também apresenta vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”. A pesquisa documental é realizada a partir de documentos autênticos, ou seja, que não foram fraudados nem inventados. Tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação.

Mas é preciso deixar claro que o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos impressos como afirma Figueiredo (2007), podendo ser utilizadas na pesquisa documental, outras fontes de informação como filmes, vídeos, fotografias entre outras. Essa é a principal diferença entre pesquisa documental e pesquisa bibliográfica.

Para Cellard (2008) a pesquisa documental também possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único

testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008 p. 295).

Por isso a justificativa da escolha desse procedimento metodológico nesta pesquisa que, de acordo com Cellard (2008) a análise realizada através da pesquisa documental para investigar os Projetos Políticos Pedagógicos e a matriz curricular dos Cursos de Licenciatura em Música nas Universidades Públicas, Estadual e Federal de Fortaleza favorecerá a observação do processo de maturação ou de evolução dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades e de suas práticas.

### *3.2.2 Entrevistas Semi-Estruturadas*

A entrevista é um recurso metodológico bastante utilizado numa abordagem qualitativa. Apresenta inúmeras vantagens para o pesquisador, exatamente pelo fato de permitir através de um processo de interação pesquisador/pesquisado múltiplas possibilidades de alcance da fala e, conseqüentemente, do pensamento dos sujeitos em questão, conforme afirma a citação abaixo:

Nas suas diferentes formas, os métodos de entrevistas distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana. Corretamente valorizados, estes processos permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados. Ao contrário do inquérito por questionário, os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele. (QUIVY & CAMPENHOUDT, 2008, p. 191 e 192)

Neste caso, a fala de cada sujeito assume profunda relevância. Partindo do pressuposto que o depoimento voluntário dos entrevistados é fundamental, parto da premissa de que desta forma os relatos coletados são da maior fidedignidade a apreensão e construção da realidade a ser pesquisada, e por isso, optamos pela realização de entrevistas semi-estruturadas.

Triviños (1987) afirma que “a entrevista semi-estruturada, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as expectativas possíveis para o alcance da liberdade e da espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Para realização da entrevista com quatro professores, sendo dois professores da UECE e dois professores da UFC que participaram do processo de criação e formulação do currículo dos Cursos de Licenciatura em Música das Universidades Públicas,

Estadual e Federal de Fortaleza, utilizamos um roteiro com algumas perguntas levando em consideração que as interrogações foram flexíveis, e caminharam de acordo com as necessidades surgidas no decorrer da conversa que tivemos com cada um deles.

Apresentaremos a seguir um conjunto de proposições do diálogo com os sujeitos que foram entrevistados.

1. Como se deu o processo de formulação/mudança do currículo no curso de Licenciatura em Música na sua Universidade?
2. Quais foram os princípios pedagógicos que nortearam a elaboração do currículo do curso de Licenciatura em Música?
3. O que você entende por interdisciplinaridade e transdisciplinaridade?
4. Como a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade foram viabilizadas no currículo elaborado por vocês?
5. Como o projeto pedagógico instrumentaliza os futuros educadores musicais para trabalharem de forma inter e transdisciplinar? Que conhecimentos, métodos, práticas e saberes são abordados nos currículos com esse objetivo explícito?
6. Avaliando o currículo, como ele tem sido posto em prática hoje, que aspectos você considera que podem ser melhorados de forma a garantir uma formação dos alunos egressos dentro de uma perspectiva mais transdisciplinar?

## CAPÍTULO IV: *Esperança do Assum Preto*

*“Tarvez por ignorança ou mardade das pió,  
Furaro os óio do Assum Preto  
Pra ele assim, ai, cantá mio [...]*  
*Assum Preto véve sorto mas num pode avuá,  
Mil vez a sina de uma gaiola  
Desde que o céu, ai, pudesse oiá...”*  
*(Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira)*

---

### 4. RESULTADOS DA PESQUISA

A partir das leituras dos documentos selecionados como as sugestões propostas na LDBEN através das Leis 9.394/1996 e 11.769/2008, das orientações do DCN e CNE e dos registros realizados durante as entrevistas com os professores e alunos ao longo da pesquisa, procuramos realizar uma análise que pudesse caracterizar a estrutura curricular dos Cursos de Licenciatura em Música das Universidades Públicas, Estadual e Federal em Fortaleza, através de seus Projetos Políticos Pedagógicos, sob o viés das propostas transdisciplinares para a formação docente.

Tomando como base os princípios fundamentais das propostas sugeridas na Carta da Transdisciplinaridade, que se encontram no ANEXO A, elaborada em 1994, na cidade de Arrábida-Portugal, e das argumentações apresentadas por alguns estudiosos da transdisciplinaridade como Edgar Morin, Maria Cândida Moraes, Basarab Nicolescu, Pierre Weil, Humberto Maturana, Francisco Varela, Fritjot Capra, Ubiratan D’ambrosio entre outros, analisamos as disciplinas ofertadas no currículo dos cursos de Licenciatura em Música das duas universidades citadas.

Nesse sentido, utilizamos os critérios definidos por Moraes (2005), os critérios para identificar, nos currículos dos cursos analisados, disciplinas com potencial para desenvolver uma formação transdisciplinar. Segundo a autora, essas disciplinas devem buscar além da capacitação profissional, o entendimento da condição humana, isto é, preparar também o indivíduo para exercer sua cidadania através de uma participação mais responsável na comunidade local e planetária, cultivando valores humanitários, éticos, ecológicos e espirituais associados a sua atuação profissional.

Assim, é preciso levar em consideração não só o conteúdo específico de cada área do conhecimento, mas uma formação mais abrangente que considere a razão e

a emoção, fatores imprescindíveis na construção do conhecimento. Moraes e Torre (2004) denominam esse diálogo entre a razão e a emoção de estratégias para “*sentipensar*”, ou seja, o processo mediante o qual se coloca para trabalhar conjuntamente o sentimento e o pensamento, a emoção e a razão evidenciando, assim, o quanto nossas estruturas cognitivas são irrigadas pelos nossos componentes emocionais, pelos nossos sentimentos e crenças. (MORAES, 2008, p. 164).

É através dessa visão dinâmica e integradora que Moraes (2008) propõe uma nova gestão curricular para uma trans-formação interior além da exterior, incorporando habilidades, atitudes, crenças e valores capazes de incorporar uma formação mais abrangente e integradora envolvendo também conteúdos definidos por categorias ou macro-conceitos que visam:

1. Desenvolvimento Humano - propõe uma formação complexa e multirreferencial do indivíduo a partir das diferentes capacidades cognitivas, emocionais e espirituais.
2. Visão Ecológica- capacidade de religar as diferentes dimensões da vida além do ambiente natural como a cultura, a sociedade, a mente e o indivíduo.
3. Sustentabilidade e Cidadania - ações humanas socialmente justas, ecologicamente corretas, economicamente viáveis e culturalmente equitativas.
4. Dialogicidade Processual - valorização da construção coletiva do conhecimento através do diálogo nutrido no amor, respeito, humildade, confiança, esperança e fé.
5. Diversidade - aprender a conviver com o diferente.
6. Interculturalidade - integração curricular entre cultura escolar, cultura individual e cultura social promovendo relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos pertencentes a universos culturais distintos.
7. Subjetividade e Intersubjetividade - relação entre sujeito e objeto estabelecidos mutuamente e que ambos constituem uma totalidade.
8. Auto-organização - capacidade contínua que o indivíduo tem de autoprodução e de autotransformação através de uma dinâmica circular onde o conhecimento e a aprendizagem são vistos como processos recursivos e interpretativos da realidade e da sua interpretação com o mundo.
9. Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade - integrando as diferentes dimensões do conhecimento e transgredindo e ultrapassando as fronteiras existentes para novas reconstruções.
10. Multirreferencialidade - promover a pluralidade de referências dos conteúdos e suas múltiplas leituras com o meio físico, social, cultural, econômico permitindo a elaboração de novas significações.
11. Ética - pensar em uma gestão curricular atenta aos aspectos éticos capazes de reintegrar o cosmo, a matéria, a vida e o ser humano.

Moraes e Torre (2004) acreditam que por meios dessas estratégias para “*sentipensar*” é possível vivenciar a complexidade e a transdisciplinaridade como um dos fundamentos importantes da atividade docente para as demandas atuais.

Levando em conta esses parâmetros, identificamos algumas disciplinas que, de acordo com a ementa sugerida nos seus Projetos Políticos Pedagógicos, podem de alguma forma desenvolver ainda mais esse potencial transdisciplinar na formação dos educadores musicais.

É necessário deixar claro que, a seleção das disciplinas com possíveis desdobramentos transdisciplinares foi realizada a partir das perspectivas estabelecidas nas ementas encontradas nos Projetos Político Pedagógicos dos Cursos de Música das duas universidades pesquisadas. Não é objetivo dessa pesquisa, constatar se a metodologia aplicada pelo corpo docente dos Cursos de Licenciatura em Música das Universidades Públicas, Estadual e Federal de Fortaleza, está sendo aplicada segundo as propostas transdisciplinares.

No entanto, pensamos na aplicabilidade dessas propostas transdisciplinares na formação docente do educador musical que propomos aos Cursos de Licenciatura em Música, buscar contextualizar os saberes das disciplinas com o ser, com a sociedade e com a natureza, proporcionando ao estudante disciplinas que também contemplem esse lado mais humanístico.

Vale reafirmar que, não estamos negando a importância das disciplinas específicas em música, somente tentando esclarecer e demonstrar também a relevância que as disciplinas com potencialidade transdisciplinar podem proporcionar na formação do educador musical para uma melhor atuação profissional.

Com foco nas propostas transdisciplinares apresentadas ao longo desta pesquisa, apresentaremos a seguir a análise sobre o processo de Formação do Educador Musical, levando em consideração os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) dos Cursos de Licenciatura em Música das Universidades Públicas, Estadual e Federal na Cidade de Fortaleza.

#### 4.1 O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UECE

A história da Universidade Estadual do Ceará teve início a partir da Lei 9.753 de outubro de 18 de 1973, que autorizou o poder Executivo a instituir a Fundação

Educacional do Estado do Ceará (FUNEDUCE). Atualmente a UECE é uma instituição de Ensino Superior, constituída em forma de Fundação com personalidade Jurídica de Direito Público, criada pelo Decreto 11.233, de 10 de março de 1973.

O Curso de Licenciatura em Música da UECE originou-se a partir dos cursos superiores de música do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno, que funcionou inicialmente com dois cursos: o Bacharelado em Instrumento (Piano e Canto) e o de Licenciatura Plena em Educação Musical. Em 1995, o curso se desligou do Conservatório, onde permaneceu durante vinte anos, sendo incorporado ao Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará no Campus do Itaperi.

A estrutura curricular do curso já foi alterada cinco vezes desde a sua criação, a primeira em 1977, depois em 1995, 2003 e em 2007 cuja matriz curricular continua sendo a vigente atualmente e, a mais recente ocorreu em 2012, mas que ainda está em processo de adaptações, prevista para entrar em vigor a partir de 2014.

Vale ressaltar que, durante a segunda alteração curricular em 1995, houve uma das mudanças mais inusitadas no curso com a criação do Bacharelado Geral em Música. Com isso, houve uma “extinção” temporária na oferta do curso de Licenciatura em Música durante seis anos, ou seja, entre os anos de 1994 a 2000, a UECE deixou de ofertar vagas no vestibular para ingressar na Licenciatura em Música.

Com essa mudança, os alunos regularmente matriculados na Licenciatura e que, tinham ingressado antes da mudança curricular foram incentivados a transferir suas matrículas do Curso de Licenciatura para o novo Curso de Bacharelado Geral em Música<sup>26</sup>.

A princípio, o objetivo principal do Departamento de Artes<sup>27</sup> era acabar definitivamente com o Curso de Licenciatura em Música. Porém, alguns estudantes já matriculados não quiseram aderir à mudança e permaneceram na Licenciatura, mesmo sendo prejudicados com o tempo da conclusão, pois, a partir da implementação do novo Currículo, o Departamento de Artes ofertava apenas uma ou duas disciplinas por

---

<sup>26</sup>O Curso de Bacharelado Geral foi a modalidade criada em 1985 para atender a demanda de alunos que não se enquadravam no modelo da Licenciatura e nem eram especialistas nos instrumentos ofertados. Fonte: PPP da UECE, 2012, p. 12

<sup>27</sup>O Departamento de Artes da UECE ocupou o prédio da UFC usufruindo do patrimônio do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno de 1975 até 1995 quando se mudou para o Campus Universitário da UECE no Itaperi. Em 2002, foi extinta a estrutura do Departamento de Artes sendo transformado em Curso de Música. Fonte: PPP da UECE, 2006, p. 18



semestre do Currículo antigo do Curso de Licenciatura, priorizando a nova matriz curricular para o Curso de Bacharelado Geral, o que provocava uma demora maior para os licenciados terminarem o curso que de quatro anos e meio estendia-se para seis ou até sete anos.

De acordo com relatos da professora Elba Ramalho, em entrevista concedida a Cunha (2011), a justificativa para tal mudança no Currículo se deu pela falta de candidatos matriculados para os exames de seleção para o Curso de Licenciatura em Música, como especificado abaixo:

Essa licenciatura, em um determinado momento, ela foi suspensa, nos anos 90, porque não apareciam candidatos para serem professores. A nossa clientela era de músicos. Muitos de nossos candidatos vinham de experiência de coral. Eram músicos leigos, mas não eram alfabetizados musicalmente. Muitos dos instrumentistas que vinham eram instrumentista da área da música popular que também não eram letrados em música, não sabiam ler música. Então, tem toda uma vivência intuitiva de treinamento da percepção, mas uma coisa espontânea, sem nenhuma formação e eles não queriam ser professores. Quem estudava no conservatório não queria fazer música. Classe média, classe média alta não queria ser músico. Então, por um tempo nós não tínhamos quase candidatos. Aí se criou um bacharelado geral, mas depois o corpo docente começou a refletir que esse bacharel geral não encaminhava para nenhuma especialidade, então é que houve uma ultima reforma curricular e também, com mudanças na política educacional do MEC. (CUNHA, 2011 p. 57)

Após muita polêmica durante estes seis anos, o Departamento de Artes passou novamente a ofertar o curso de Licenciatura em Música a partir de 2000, utilizando o mesmo Currículo adotado em 1995 e que só foi modificado novamente em 2003.

No Projeto Político Pedagógico, podemos encontrar o cronograma das disciplinas ofertadas desde o surgimento do curso em 1975 até a mais recente modificação realizada em 2012 explicando em detalhes a organização curricular e seus princípios e pressupostos gerais.

Começaremos a discutir o PPP do currículo vigente do curso de Licenciatura em Música da UECE, reformulado em 2006 e implementado em 2007a partir da sua JUSTIFICATIVA, por estabelecer uma visão extremamente aproximada com as propostas transdisciplinares sobre alguns pontos que um currículo rígido, inflexível, reducionista e descontextualizado pode causar na formação docente.

Um exame dos currículos revela uma acentuada rigidez nos cursos de graduação. As grades curriculares não constituem apenas uma expressão técnica. Parecem ter sido concebidas como limitações de grade prisional. Enquadram o aluno num padrão predeterminado que, teoricamente, deveria capacitá-lo para adquirir a melhor formação dentro de um campo profissional. Na maioria das vezes, os currículos resultam em cursos com visões restritas do conhecimento, especificando o que o aluno deve apreender durante sua formação. Perde-se, nesta concepção, a alternativa de oferecer ao aluno a possibilidade de ampliar os horizontes do conhecimento e da aquisição de uma visão crítica que lhe permita extrapolar a aptidão específica de seu campo de atuação profissional. A rigidez da grade curricular traz consigo, problema de adequabilidade de conteúdos e de habilidades às demandas impostas pelo ambiente acelerado de mudança do conhecimento e pelo dinamismo do mercado de trabalho. Os currículos concebidos a partir de “conteúdos” seguem duas lógicas inapropriadas: a) a institucional, do acréscimo de informação; b) a individual, do princípio de que “a minha disciplina é a mais importante”. Em consequência, exibem, quase sempre, cargas horárias excessivas e, não raro, fragmentação de conteúdos cujo nexos é buscado através de uma “cadeia” rígida de pré-requisitos. (CEARÁ, 2006)

A Justificativa encontrada no PPP da UECE de 2006 relata exatamente o que a transdisciplinaridade vem propondo para ser incorporada na Educação. Uma visão menos rígida, tecnicista, reducionista e fragmentada dos conteúdos através de currículos mais flexíveis e dinâmicos que estejam conectados e contextualizados com as transformações da sociedade.

Apresentaremos a seguir, um breve resumo sobre os aspectos fundamentais para a formatação deste currículo ainda vigente, elaborado em 2006, do Curso de Licenciatura em Música da UECE como a carga horária, os objetivos e a distribuição das disciplinas obrigatórias e optativas.

O currículo atual do curso de acordo com seu Fluxograma e, que se encontra no ANEXO F, tem uma carga horária total de 3.090 horas/aulas com 182 créditos. E seus objetivos são:

1. Formar e professores de Música para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio contribuindo para o desenvolvimento da política de formação de recursos humanos para a Educação Básica no Estado do Ceará;
2. Dotar o profissional docente de uma base fundamental e instrumental para o desempenho do magistério na área de Música para o Ensino Fundamental e Ensino Médio; Desenvolver propostas de Pesquisa e Extensão que possibilitem a produção do conhecimento na área e sua divulgação na sociedade; Contribuir para o desenvolvimento artístico-cultural do Estado do Ceará, desenvolvendo estudos que possibilitem a ampliação do conhecimento na área, e sua

aplicação em projetos educacionais; Qualificar recursos humanos na área de Música, aptos a exercerem o magistério na Educação Básica, atuarem como produtores de matérias de ensino-aprendizagem e cursarem pós-graduação lato e stricto sensu.

Além dos objetivos citados no PPP no curso de música da UECE, existe outro fator que também é levado em consideração nessa reformulação curricular que tenta justificar a escolha das disciplinas ofertadas no Curso de Licenciatura em Música que é a defasagem da formação musical anterior dos graduandos, uma vez que, não existe curso regular de música gratuito no ensino médio nas escolas de Fortaleza, com exceção do Curso Técnico oferecido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Sobre a defasagem existente nos recém ingressos nos cursos de música, encontramos no PPP uma possível justificativa para argumentar a maior carga horária no campo de conhecimento de teorias musicais e práticas instrumentais.

O perfil da clientela de alunos apresenta um diagnóstico de base musical anterior deficitária. Diante da constatação de inexistência de escolas de nível de música no Estado compete à Universidade o preenchimento desta lacuna. Deve-se atentar para a prioridade de formação do músico. Depois de formado numa espécie de curso introdutório, de “nivelamento”, deste músico resgatado da defasagem poderá ser formado o professor. Especificidades da formação do músico subsidiarão o papel do futuro professor formado pela licenciatura, sem a superficialidade do tratamento recebido pela musicalização e outras artes no contexto de Educação Artística. (CEARÁ, Projeto Político Pedagógico, 2006 p. 26)

Entretanto, não podemos afirmar se as “especificidades” da formação de um músico subsidiarão eficazmente o papel do futuro professor e se a ausência da “superficialidade” da musicalização e de outras artes não é necessária para a sua formação como afirma o Prof. Oswald Barroso em sua entrevista.

O Curso de Música da UECE, que é o mais antigo Curso de Artes do Ceará, nasceu no Conservatório Alberto Nepomuceno e herdou essa tradição, essa marca que é uma escola que ensinava técnicas musicais dos vários instrumentos, principalmente dos instrumentos europeus, pouquíssimos e exclusivamente instrumentos europeus. E então o Curso de Música nunca se libertou disso. Num certo período, no final da década de 70, tentou introduzir disciplinas com estudos mais amplos como o Folclore, como Música nas Tradições Populares, Filosofia da Arte e etc. E eu entrei exatamente nesse período por causa dessa preocupação. Eu que não era músico, mas uma pessoa que estuda Música Popular Tradicional. Mas, na primeira oportunidade, quando pedi licença para fazer o Mestrado retiraram a disciplina de Folclore e aí transformam em Música das Tradições Populares, que já

restringe um pouco, mesmo assim eu dava várias outras disciplinas como Fundamentos da Comunicação, afinal, a Música é uma forma de comunicação. Mas, quando eu fui fazer o Doutorado retiraram as disciplinas, pois, o objetivo era permanecer exclusivamente as disciplinas musicais, ou melhor, de técnicas musicais como Harmonia, Contraponto, Ritmo e dentro de uma perspectiva puramente matemática.

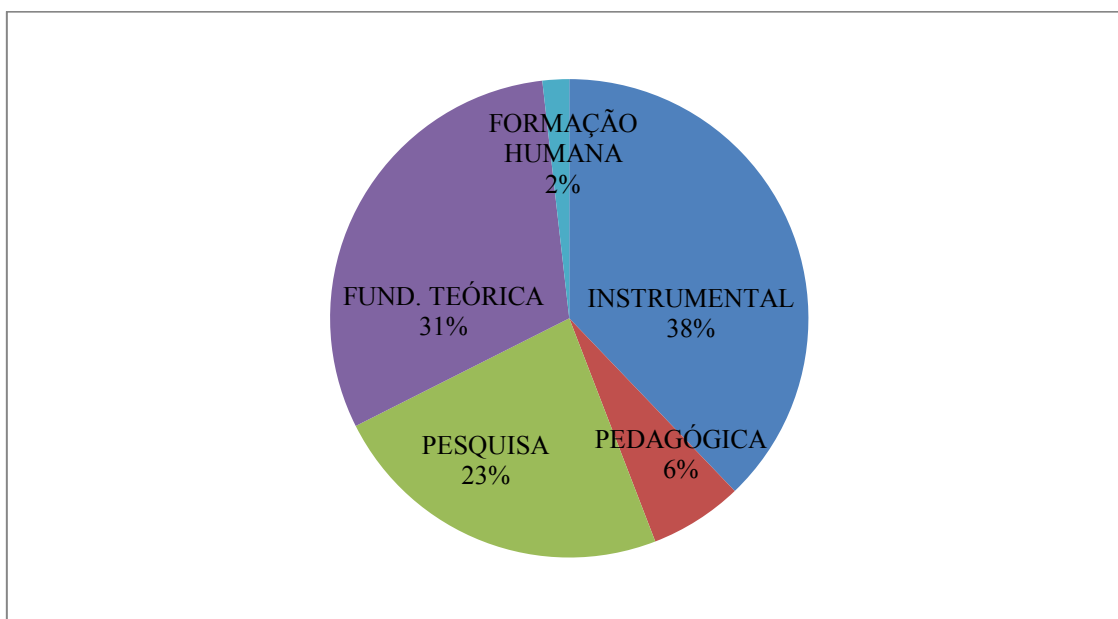
Além dessas afirmações sobre as especificidades existentes no curso que o professor Oswald Barroso menciona, o PPP adotou uma divisão do Conhecimento entre cinco campos que separam as disciplinas em “gavetas”. Com isso, a universidade reforça a ideia da compartimentalização do conhecimento, ou seja, de uma visão reducionista indo em direção contrária a da proposta transdisciplinar.

E, mesmo com essa “separação” sobre as áreas de Conhecimento divididas em cinco categorias: Conhecimento Instrumental, Conhecimento de Fundamentos Teóricos, Conhecimento de Formação Humanística e/ou de Integração, Conhecimento de Pesquisa e Conhecimento Pedagógico adotada no currículo do curso de Licenciatura em Música, o objetivo principal, segundo o PPP, é de garantir uma maior abrangência de conhecimentos.

O planejamento destas Diretrizes Gerais toma como base o princípio de que os currículos da área de Música devem apoiar-se em um núcleo comum de campos de conhecimentos. Este núcleo comum tem a função de garantir à formação musical uma identidade de princípios e a maior abrangência possível de conhecimentos. Entende-se por campos de conhecimentos, no contexto destas Diretrizes Curriculares, o conjunto de saberes específicos e interdisciplinares, que particulariza e dá consistência à área de Música. (UECE, Projeto Político Pedagógico, 2012, p. 19)

A partir dessas afirmações, elaboramos um gráfico com os dados coletados no PPP de 2007 para tentar demonstrar a distribuição existente entre as disciplinas e suas respectivas “separações” ou “campos” para cada área de Conhecimento.

GRÁFICO 1 – Percentual das Disciplinas por Campo de Conhecimento



Fonte: PPP do Curso de Licenciatura em Música, 2007

Como pode ser observado através do gráfico, existe uma desproporcionalidade entre os “campos de conhecimentos”. O campo de Conhecimento Instrumental tem o maior percentual, ou seja, 38% que de acordo com o PPP abrange além da parte Instrumental, a Voz e a Regência exercendo as seguintes funções:

a) Instrumento (solista ou camerista); b) Regência (de orquestra, banda, coro e outros conjuntos). Como parte da formação do músico, pode-se incluir estudos relacionados à análise aplicada a estilos, repertórios, e interpretação musical. Para que o graduando em música atinja a sua diplomação, independente da modalidade escolhida é fundamental a prática de um instrumento ou de canto. O nível de aprofundamento nos campos de conhecimento instrumental deve ser de acordo com a modalidade em questão. (UECE, Projeto Político Pedagógico, 2012, p. 19)

Já o campo de Conhecimento de Fundamentos Teóricos, com 31% do total, trabalha a Teoria da Música em vários aspectos como os conhecimentos acerca da construção do pensamento musical ou "análise musical", a discussão e a pesquisa sobre as ferramentas do processo de criação musical como o estudo do contraponto, da polifonia e da harmonia nas suas diversas possibilidades de organização além do treinamento da percepção musical, e o estudo da gramática musical.

A Pesquisa, que tem 23% da quantidade total de disciplinas, integra o corpo de conhecimentos relativos à formação básica do músico. Este campo de conhecimento de acordo com o PPP (2012, p. 21 e 22) abrange além dos conteúdos relativos às

Metodologias e à Prática da Pesquisa, visa à integração de novas tecnologias proporcionando programas especiais de iniciação científica e programas de incentivo à integração graduação e pós-graduação.

E, os 6% restantes do total ficou no Campo de Conhecimento Pedagógico Específico na Área de *Música*, que oferecem subsídios para o exercício da prática docente do licenciado, isto é, capacitando e auxiliando o futuro educador musical para sua ação didática em sala de aula através de conhecimentos teóricos e práticos.

Entende-se por Prática o que se refere ao ensino de música no âmbito das atividades formais, informais e não-formais, considerando os fatores contextuais, a inter-relação das atividades de apreciação, execução, e composição, vocal e/ou instrumental, sem descuidar da integração de novas tecnologias. O item Fundamentos Psicossociais e Estéticos da Música abrange a Psicologia da Música, a Sociologia da Música e a Estética da Música. Por sua vez, o item Pedagogia do instrumento/voz e regência, justifica-se pela constatação de que muitos dos bacharéis dedicam sua vida profissional ao ensino do instrumento. O item Educação Musical Especial, envolve aspectos teóricos e práticos relativos à instrumentalização do profissional para atender populações com necessidades especiais. Portanto, o conhecimento pedagógico, assim proposto, é fundamental na preparação dos licenciados e bacharéis para o seu exercício profissional. (UECE, Projeto Político Pedagógico, 2012, p. 20 e 21)

Mesmo com o esclarecimento da importância destinada à prática docente sugerida no PPP a respeito da Educação Musical Especial, não identificamos nenhuma disciplina específica ofertada abordando esse conteúdo.

Atualmente o Decreto 7.611/2011 que dispõe sobre a educação especial da Lei 9.393/1996 de acordo com o Artigo 1º diz que o Estado tem o dever com a educação das pessoas público-alvo da educação especial garantindo um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades não havendo exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência além de oferecer o aprendizado ao longo de toda a vida.

Com isso, o educador musical deve estar preparado para assumir turmas que, possivelmente possam estar inseridos crianças ou jovens portadores de algum tipo de necessidade especial. E, conseqüentemente, as atividades e as metodologias utilizadas pelo educador musical deverão promover a inclusão de todos.

Por isso, é extremamente urgente a reforma curricular neste campo de conhecimento Pedagógico para dar maior suporte às demandas mencionadas.

O campo de Conhecimento de Formação Humanística e/ou de Integração que ficou com os 2% restante do total também precisa ser revisto, pois oferta apenas duas disciplinas: LIBRAS e Inglês Instrumental que não contemplam o que com o PPP sugere.

Concerne à integração da teoria com a prática envolve conhecimentos relativos à formação, à realidade do trabalho e à realidade sociocultural brasileira. O objetivo da integração é habilitar o indivíduo para atuar mercado de trabalho na área de Música, como: a) ensino regular, técnico e especial em escolas públicas e privadas de vários níveis de ensino; b) orquestras, bandas, corais escolares e de empresas, conjuntos musicais diversos; c) produtoras de espetáculos, TVs, firmas de eventos, teatros; d) administração escolar, supervisão, consultorias, organização curricular e planejamento em música; e) empresas de tecnologia musical, sonorização para shows, peças teatrais e cinema, informática em música, gravadoras de discos; f) aplicativos diversos da música como apoio a tratamentos médicos, reabilitações, fisioterapias, grupos de terceira idade, dentre outros. (UECE, PPP, 2012, p. 21)

De acordo com a ementa sugerida no PPP, a disciplina de LIBRAS<sup>28</sup> visa os aspectos clínicos, educacionais e sócio-antropológicos da surdez e as características básicas da fonologia além de noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe com apoio de recursos audiovisuais e noções de variação. Já o INGLÊS INSTRUMENTAL é um curso com ênfase na leitura e compreensão de textos de interesse das áreas de estudo dos alunos.

Mas somente essas duas disciplinas não serão suficientes para desenvolver uma integração e uma formação humana na ótica da educação transdisciplinar que propomos aos futuros educadores musicais.

A seguir apresentaremos alguns gráficos para que seja observada a proporção das disciplinas OBRIGATÓRIAS, ELETIVAS E OPCIONAIS por Campo de Conhecimento do curso de Licenciatura em Música da UECE. Mas antes faremos uma breve explicação sobre suas definições de acordo com o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE).

A Resolução nº 005/2007 revogada pela resolução nº 034/2013 do Capítulo II, define como disciplinas OBRIGATÓRIAS um conjunto de estudos e atividades correspondentes a um programa desenvolvido num período letivo, com número de

---

<sup>28</sup>O estudo da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) é uma disciplina de caráter OBRIGATÓRIO para todos os cursos de Licenciatura nas universidades brasileiras, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's).

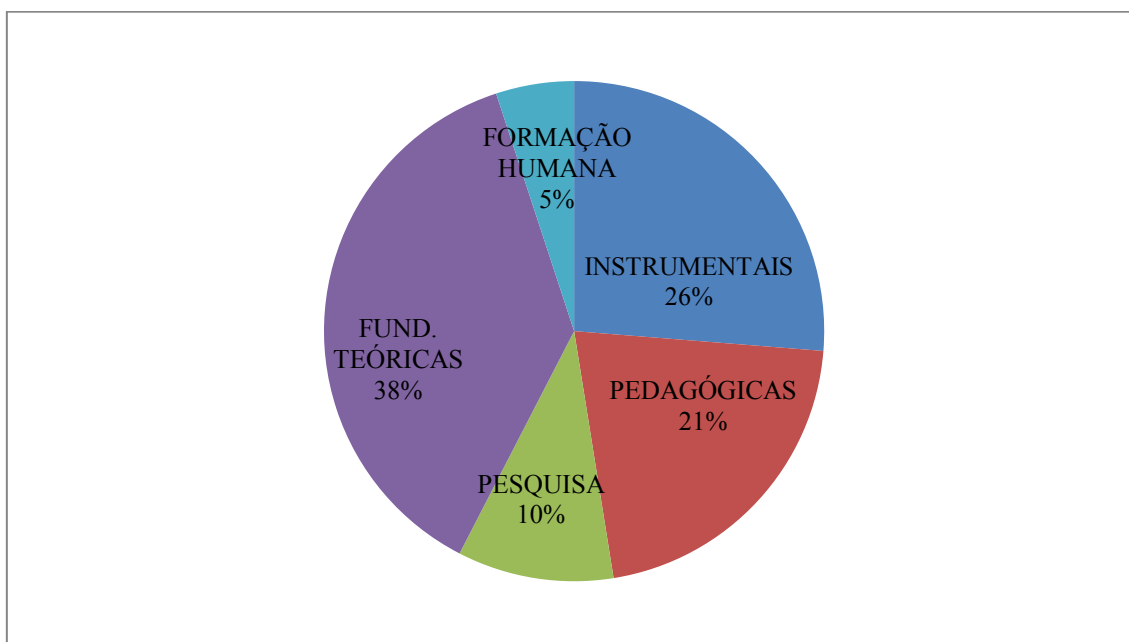
créditos prefixado que deve ser cursada com assiduidade e aproveitamento para a conclusão do curso. As disciplinas obrigatórias são comuns a todos os alunos do curso, devendo as mesmas ser cursadas na seqüência estabelecida no currículo padrão.

Já as disciplinas ELETIVAS são aquelas que não constam da matriz curricular, mas que poderão ser cumpridas pelo aluno, sob a orientação pedagógica do Colegiado Pleno do Departamento. As disciplinas eletivas são de livre escolha do aluno regular, para fins de enriquecimento cultural, de aprofundamento e/ou atualização de conhecimentos específicos que complementem a formação acadêmica. Não é parte integrante da matriz curricular, mas é integrante do currículo pleno.

As OPTATIVAS são de livre escolha do aluno entre várias disciplinas oferecidas para o curso, que complementam a formação profissional, numa determinada área ou subárea de conhecimento, que permitem uma diversificação do curso. Deve constar na matriz curricular na respectiva fase que será cursada. Há obrigatoriedade em cumprir com determinada carga horária, assiduidade e aproveitamento.

O gráfico a seguir demonstra o percentual de disciplinas obrigatórias distribuídas por Campo de Conhecimento adotado nos PPP's de 2007 do Curso de Licenciatura em Música da UECE.

GRÁFICO 2 - Distribuição das Disciplinas OBRIGATÓRIAS por Campo de Conhecimento



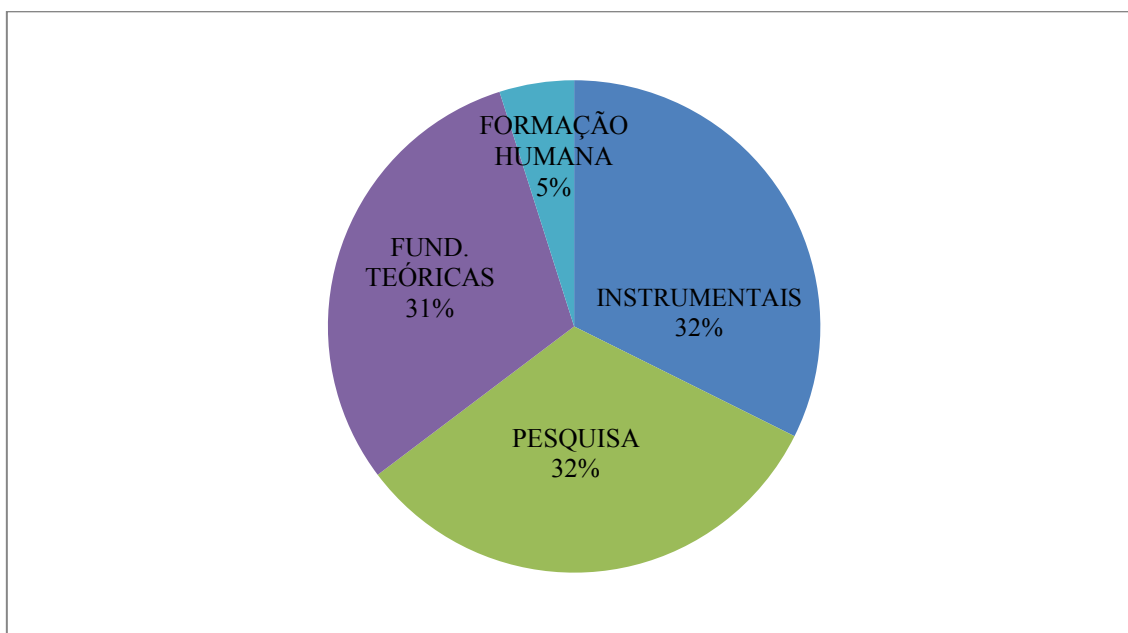
Fonte: PPP do Curso de Licenciatura em Música da UECE de 2007



Como podemos observar através deste gráfico, as disciplinas obrigatórias de Fundamentações Teóricas ocupam 38% do total ofertado no currículo, seguido por 26% com as disciplinas de Práticas Instrumentais, as disciplinas com conteúdos Pedagógico ficaram 21%, as de Pesquisa com 10% e apenas 5% com as disciplinas de Formação Humana, que seriam as disciplinas de LIBRAS e Inglês Instrumental I.

Vale ressaltar que as disciplinas obrigatórias de Fundamentação Teórica e Práticas Instrumentais do Curso de Licenciatura em Música são praticamente as mesmas atribuídas ao curso de Bacharelado em Música. E, de acordo com o PPP de 2006, as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e das Formas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais são ofertadas somente ao curso de Licenciatura como mostra as tabelas dos fluxogramas que podem ser encontradas no ANEXO J.

GRÁFICO 3 – Distribuição das Disciplinas ELETIVAS por Campo de Conhecimento



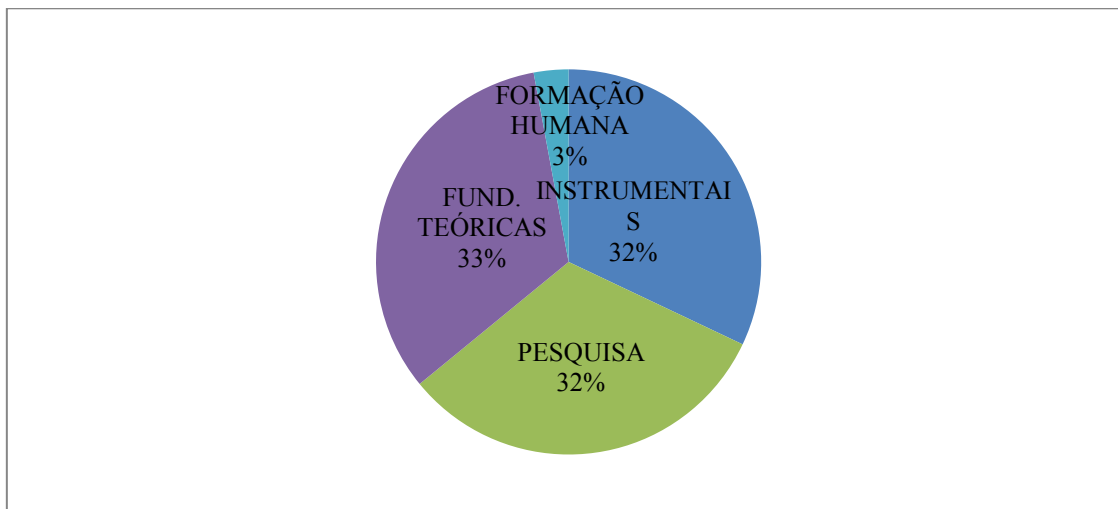
Fonte: PPP do Curso de Licenciatura em Música da UECE de 2007

Já nas disciplinas Eletivas ofertadas no curso, encontramos empatados com 32% as Práticas Instrumentais e as disciplinas de Pesquisas. As disciplinas de Fundamentações Teóricas com 31% e 5% com as disciplinas de Formação Humana, já citadas anteriormente. As disciplinas Pedagógicas não aparecem nas ofertas das disciplinas Eletivas.

Com isso, as disciplinas Eletivas com conteúdos Pedagógicos que deveriam ter *finals de enriquecimento cultural, de aprofundamento e/ou atualização de*

*conhecimentos específicos que complementem a formação acadêmica* não são ofertadas aos futuros educadores musicais.

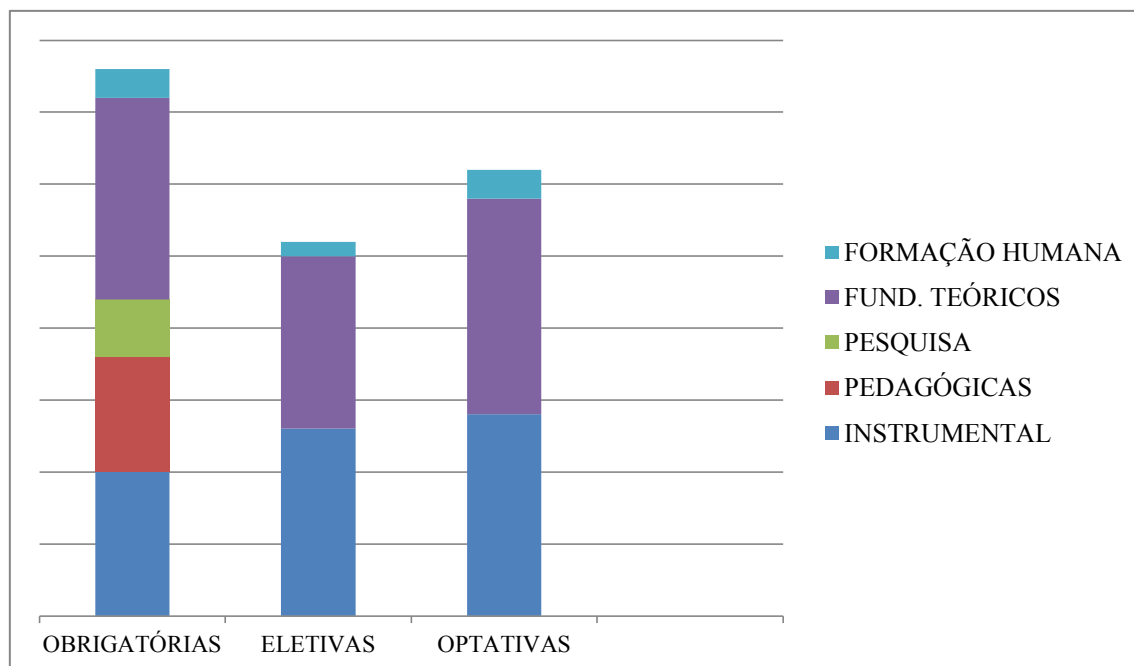
GRÁFICO 4 - Distribuição das Disciplinas OPCIONAIS por Campo de Conhecimento



Fonte: PPP do Curso de Licenciatura em Música da UECE de 2007

O gráfico das disciplinas Optativas é bem parecido com as disciplinas Eletivas, também não apresentam nenhuma disciplina Pedagógica, 33% distribuídos nas disciplinas de Fundamentações Teóricas, 32% nas disciplinas de Práticas Instrumentais empatados com 32% das disciplinas de Pesquisa, 3% de Formação Humana, no caso uma disciplina de Inglês Instrumental II.

GRÁFICO 5- Distribuição de Disciplinas Obrigatórias, Eletivas e Optativas por Campos de Conhecimento



Fonte: PPP do Curso de Licenciatura em Música da UECE de 2007

De acordo com os gráficos apresentados, é possível observar que a maioria das disciplinas OBRIGATÓRIAS faz parte do Campo de Conhecimento de Fundamentos Teóricos e de Conhecimento Instrumental, seguidos em menor proporção pelo Campo de Conhecimento Pedagógico, Campo de Pesquisa e de Formação Humana e/ou Integração.

Já as disciplinas ELETIVAS são compostas em sua maioria pelo Campo de Conhecimento Instrumental e Fundamentos Teóricos e com uma proporção bem reduzida na Formação Humana. Por fim, as disciplinas OPTATIVAS são divididas apenas entre os Campos de Conhecimento Instrumental com catorze disciplinas, Fundamentos Teóricos com quinze disciplinas e uma disciplina de Inglês Instrumental II para Formação Humana e/ou Integração. Ou seja, o campo de Formação Humana e/ou Integração é completamente reducionista e técnico por apresentar somente a disciplina de Inglês Instrumental II como opção para desenvolver uma formação humana e integral de um educador musical.

O que estamos fazendo com o nosso conhecimento? Para que e a que/quem ele serve? Com que compromisso social temos tratado desta questão? Como transformar conhecimento em sabedoria em nossas salas de aula e em nossas vidas, considerando a indissociabilidade dos ângulos pessoal, profissional e organizacional? Quanto aos saberes

pedagógicos, via de regra, estes têm sido desenvolvidos nos cursos de formação de professores(as) e forma técnica, como se fossem receitas desarticuladas da realidade e sem a devida contextualização e atualização. Esses saberes precisam ser entrelaçados interdisciplinarmente para que possamos formar professores(as) a partir da prática social e, dessa forma, reinventar e recriar os saberes pedagógicos. É importante que os(as) educadores tenham a firmeza de juntar os esforços, de somar as lutas em torno da profissão magistério e na defesa do lugar do(a) educador(a), como elemento de transformação social e de humanização do homem. (PIMENTA, 2005, p. 172 e 173)

Entretanto, o currículo não oferece disciplinas optativas de caráter Pedagógico para que o futuro educador musical possa ter a livre escolha em cursar alguma disciplina que complemente a sua formação profissional, em determinada área ou subárea de conhecimento, permitindo uma diversificação em sua formação como propõe a transdisciplinaridade.

Seria necessário re-organizar essas disciplinas optativas ofertando e criando novas disciplinas, isto é, aumentar a oferta nos Campos de Conhecimento Pedagógico e de Formação Humana e/ou Integração para que o estudante possa optar em cursar outras disciplinas que possam contribuir com a sua formação além das especificidades sobre teoria e/ou prática musical como cita o professor Oswald Barroso na sua entrevista:

A Revolução Moderna que introduziu a Lógica Cartesiana Positivista baseada na Matemática e na Física Mecânica, adentrou no Curso de Música agora a poucos anos atrás, ou seja, de vinte anos pra cá, foi quando eles descobriram que existia isso. Quando o mundo há muito tempo já tinha abandonado essa lógica e já tinha adentrado a lógica da Física Quântica, do Taoismo e de outras filosofias que a própria Ciência já tinha descoberto. Então com mais ou menos trezentos anos ou quatrocentos anos de atraso foi que o Curso de Música descobriu Descartes e transformou o Curso de Música num curso técnico de executadores de partituras que acham que os únicos sons que existem são Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si. E essas pessoas que são formadas em música podem ser substituídas por máquinas. Mas a tendência do currículo sempre foi essa de introduzir um aprendizado mecânico, técnico, reprodutivo que as pessoas têm a capacidade de reproduzir uma partitura de uma forma mecânica, não se estuda os instrumentos brasileiros, como a sanfona, como a rabeca, não se estuda percussão que é a primeira forma de expressão musical de todos os seres, é a percussão e não se estuda a percussão, muito menos berimbau, ninguém nem fala. As disciplinas que não são propriamente de técnicas musicais são no geral, optativas, pouquíssimos estudantes freqüentam.

E, com base nessas perspectivas, relacionamos algumas dessas disciplinas OBRIGATÓRIAS da matriz curricular de 2007 com potencial nas propostas

transdisciplinares, independentemente do seu campo de conhecimento. E, para facilitar a compreensão, organizamos de acordo com a oferta por semestre:

- *1º Semestre: Psicologia do Desenvolvimento\**
- *2º Semestre: Psicologia da Aprendizagem\*, História da Música I*
- *3º Semestre: História da Música II, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio\**
- *4º Semestre: Didática Geral\*, História da Música III, Introdução a Etnomusicologia*
- *5º Semestre: Libras\*, Estágio Supervisionado I\**
- *6º Semestre: Estágio Supervisionado II\**
- *7º Semestre: Estágio Supervisionado III\*, Elaboração do Projeto de Pesquisa em Música*
- *8º Semestre: Estágio Supervisionado IV\**

Vale ressaltar que, OITO\* das treze disciplinas citadas acima, que estão no currículo de 2007 do Curso de Licenciatura em Música, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), são de caráter OBRIGATÓRIO para TODOS os cursos de Licenciatura nas universidades brasileiras, ou seja, o curso de Licenciatura em Música oferece como disciplina obrigatória para formação docente basicamente o que já é exigido na Lei para todas as Instituições de Ensino Superior (IES).

Entretanto, identificamos CATORZE disciplinas OPTATIVAS que, de acordo com as propostas das ementas, poderiam desenvolver uma formação menos reducionista no que diz respeito à prática e a teoria do ensino específico da música como. Ou seja, disciplinas que criam condições para a evolução do pensamento e da consciência de seu espírito favorecendo a aprendizagem integrada que estimulem os diferentes sentidos e que vá além dos aspectos técnicos, englobando também a imaginação, a intuição, a colaboração e o impacto emocional vivenciado pelo sujeito. (MORAES, 2008, p. 131)

- *1º Semestre: História das Artes (Música), Improvisação I*
- *2º Semestre: Improvisação II*
- *3º Semestre: Música nas Tradições Populares, Trilha Sonora*
- *4º Semestre: Introdução a Antropologia, Seminário Temático A*
- *5º Semestre: Seminário Temático B*

- *6º Semestre: História da Música Popular Brasileira*
- *7º Semestre: Linguagem da Música Contemporânea, Introdução à Composição*
- *8º Semestre: Cultura Brasileira, Canto Repertório, História do Canto Popular no Brasil.*

Essas disciplinas optativas estão sujeitas às demandas dos professores, ou seja, elas serão ofertadas ao longo do curso de acordo com a disponibilidade, habilidades e/ou interesse dos professores que fazem parte do quadro docente da universidade. Isso quer dizer que, mesmo integradas ao currículo, essas disciplinas poderão ou não fazer parte da formação dos estudantes.

Faremos agora um breve resumo cronológico das mudanças ocorridas nos Currículos dos Cursos de Licenciatura em Música da UECE ao longo de sua trajetória.

O curso de Licenciatura em Música surgiu em 1975 e, pela pesquisa foi observado que as disciplinas ofertadas nesse currículo contemplavam além dos conteúdos específicos de música, outras disciplinas voltadas para uma formação mais abrangente do educador musical.

Disciplinas essas que eram ofertadas no decorrer do curso entre optativas e obrigatórias. Supomos que algumas dessas disciplinas estavam no Projeto Político Pedagógico também pela necessidade de formar professores que iriam atuar em Educação Artística e não especificamente em Educação Musical.

Já em 1977, o Curso de Licenciatura em Música realiza sua primeira reformulação na matriz curricular adotando novas disciplinas. Com essa mudança, algumas disciplinas foram mantidas, outras retiradas e/ou substituídas. Destacamos a seguir algumas dessas disciplinas com potencial na formação transdisciplinar:

O curso permanece com o mesmo currículo durante dezoito anos e somente em 1995 a matriz curricular é reformulada. Vale ressaltar que neste período o curso de Música enfrentava grandes problemas com os estudantes do Curso de Licenciatura em Música que resistiam à mudança para o Curso de Bacharelado Geral em Música. A partir daí, algumas disciplinas tiveram que permanecer no currículo e outras foram inseridas para tentar atender as necessidades dos dois cursos.

Em 2001, o Curso de Licenciatura em Música volta novamente a ser ofertado no vestibular da UECE e o Departamento de Artes decide fazer mais uma reformulação na matriz curricular do curso que, só foi entrar em vigora partir de 2003. Com a retomada do curso de licenciatura, aumentou também a oferta das disciplinas

com fundamentações teóricas e pedagógicas como mostra o fluxograma do curso no ANEXO E.

O Campo de Conhecimento de Formação Humanística e ou Integração que deveria ser o “*campo*” com mais disciplinas voltadas para uma formação humana integral, como próprio título sugere, contempla apenas duas disciplinas: Libras e Língua Estrangeira.

E, mesmo com essa visão fragmentada e reducionista separada por estes Campos de Conhecimento apresentada pelo PPP, ainda conseguimos detectar outras disciplinas entre obrigatórias e optativas ofertadas no mesmo documento que podem contribuir na formação do educador musical como apresentaremos a seguir.

*Campo do Conhecimento Pedagógico:*

- *Didática Geral*
- *Estágio Supervisionado da Prática do Ensino da Música I, II, III e IV*
- *Psicologia da Aprendizagem*
- *Psicologia do Desenvolvimento*

*Campo de Conhecimento Fundamentos Teóricos:*

- *Cultura Brasileira*
- *Estética*
- *História da Arte*
- *História da Música I*
- *História da Música II*
- *História da Música III*
- *Historia da Música Popular Brasileira I e II*
- *Introdução a Etnomusicologia*
- *Música e Multimeios*
- *Música nas Tradições Populares*
- *Seminário Temático A/B/C*
- *Trilha Sonora I*

*Campo de Conhecimento Humanístico e ou Integração:*

- *Libras*
- *Inglês Instrumental I e II*

Essas disciplinas encontradas dentro desses três Campos de Conhecimento: Formação Humanística e/ou Integração, Pedagógicos e Fundamentos Teóricos apresentam um grande potencial transdisciplinar, pois, de acordo com as propostas transdisciplinares já apresentadas ao longo desta pesquisa, podem desenvolver uma

formação mais humana do futuro educador musical além da formação pedagógica, fundamentais no exercício do magistério.

Existe, ainda em processo de elaboração, uma nova reformulação curricular do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Ceará que foi iniciada em 2012 que, pretende ser implementada em 2014. Os dados encontrados na matriz curricular neste PPP apontam uma prioridade ainda maior para as práticas instrumentais, reforçando a importância dessa habilidade específica para o desenvolvimento da atuação profissional do educador musical como relata a professora Nelma Dahas<sup>29</sup>:

O atual projeto dá muita ênfase às Práticas Instrumentais e ao Treinamento Auditivo, que propiciam o desenvolvimento das habilidades necessárias à atuação profissional.

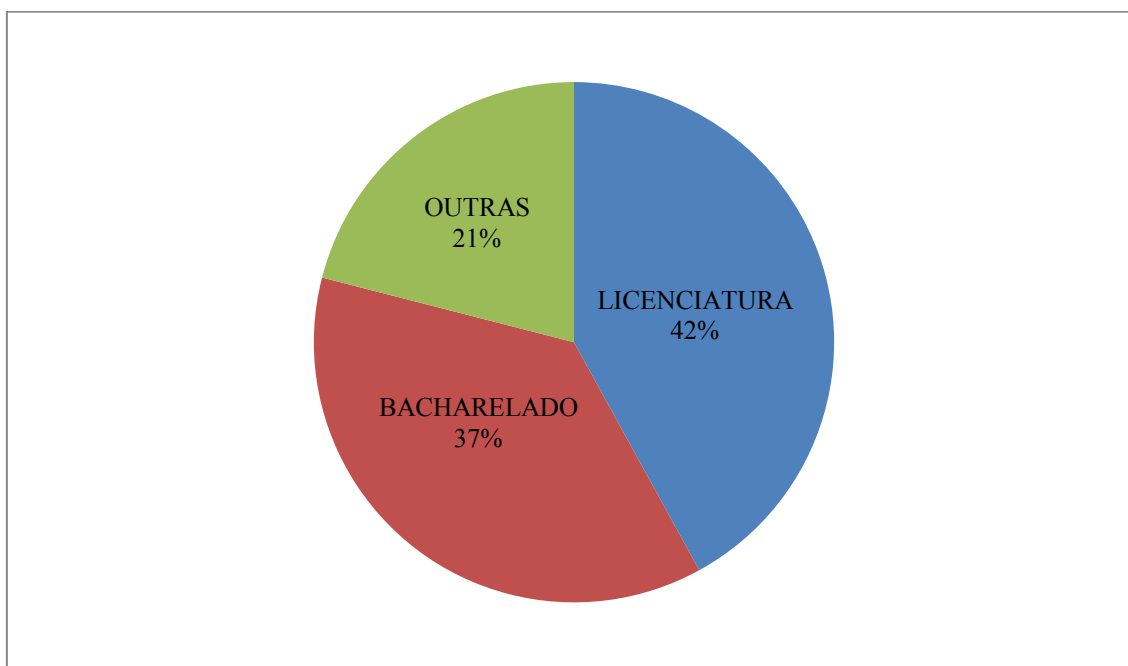
Essa visão do curso, em enfatizar a prática instrumental e o treinamento auditivo, reforça a contratação de professores com habilidades mais específicas. De acordo com a minuta de PPP (UECE, 2012, p. 104), o corpo docente do Curso de Música conta com dezenove professores entre efetivos e substitutos, oito deles graduados nas Licenciaturas em Música, sete nos Bacharelados em Música e três com formações em outras áreas como mostra o gráfico a seguir.

---

<sup>29</sup>Nelma Dahas é professora Assistente do Curso de Música da UECE, possui Bacharelado em Música em Piano, pela UFRJ (1985), Mestrado em Música com habilitação em Piano pela UFRJ (1994) e Bacharelado em Direito pela Universidade da Amazônia (2005). Tem experiência na área de Artes com ênfase no Piano, Música de Câmara, Harmonia e Didática do Ensino da Música. Fonte: PPP da UECE, 2012 p. 106.



GRÁFICO 6 - Formação do Corpo Docente do Curso de Música da UECE



Fonte: PPP da UECE, 2012 p. 104, 105, 106 e 107.

Apesar da maioria dos professores possuir formação na área da licenciatura, muitos deles buscaram por habilidades mais específicas na pós-graduação, também pelo fato de não haver no estado do Ceará, cursos de Pós-Graduação<sup>30</sup> na área de Educação Musical. Ou seja, essa carência de formação continuada na área de Educação Musical aqui no Estado levou alguns professores para universidades de outros estados que disponibilizavam e facilitavam o ingresso do corpo docente efetivo oportunizando cursos de mestrados e de doutorados em áreas mais específicas da Música como composição, regência ou em instrumentos. Por outro lado, distanciou os professores que atuam na licenciatura das discussões acerca dos aspectos pedagógicos da Educação Musical, refletindo-se na construção de um currículo mais alinhado com os aspectos técnicos e instrumentais do fazer música.

Quanto ao perfil do corpo docente dos cursos de graduação, pode-se estimar que, a partir da década de 1980, o nível de capacitação docente tem se elevado graças ao investimento das agências de fomento à pesquisa (CAPES e CNPq) e ao surgimento dos Cursos de Pós-Graduação em Música no país. Atualmente existe uma concentração de mestres e doutores nos cursos de música das Regiões Sul, Sudeste e Nordeste (Bahia), devido à concentração de cursos de Pós-Graduação nestas Regiões. Nas demais Regiões, são poucos os cursos que possuem um corpo docente com esta titulação. Mesmo nas regiões Sul, Sudeste, e Nordeste, a área ainda carece de profissionais

<sup>30</sup>Atualmente a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará oferece os cursos de Mestrado e Doutorado na Linha de Ensino, Currículo e Educação com o Eixo de Ensino em Música.

com doutorado nas mais diversas sub-áreas do ensino da música, situação esta que tende a ser minimizada na medida em que as agências de fomento como CAPES e CNPq financiam programas de pós-graduação em nível nacional e oferecem bolsas de estudo para cursos de pós-graduação no exterior. (UECE, Projeto Político Pedagógico, 2006, p. 23)

De acordo com o PPP de 2006, no período de 1998 a 2002, houve a contratação de mais professores para as práticas instrumentais. Em 1998, o corpo docente foi acrescido de três professores de Harmonia, um professor de Regência e um professor de Etnomusicologia. Em 2002, contrataram um professor de Flauta e um professor de Teclado. Além dessas novas contratações, o corpo docente do Curso de Música já contava com um professor de Violão, dois de Canto e três de Piano. Os demais professores não tinham identificação sobre o ano de admissão ou disciplina específica, segundo o PPP, p. 150.

Outro fator extremamente relevante para essa valorização das práticas instrumentais no currículo do Curso de Música se deu a partir do surgimento da Orquestra de Sopros da UECE no final de 2010, com a necessidade de se formar musicistas em instrumentos específicos para compor a orquestra. A presença desse grupo dentro da UECE reforça a importância da abertura dos bacharelados específicos para os instrumentos de sopros demonstrando a demanda de alunos que comprovam a abertura desses novos cursos. (UECE, 2012 p. 92)

A orquestra, na época da reformulação curricular, contava com 23 músicos integrantes divididos em instrumentos de madeira (flauta, flautim, clarinete, saxofone soprano, alto e tenor), metais (trompete, trompa, trombone e tuba), teclado, violão, baixo e bateria. O objetivo da orquestra de sopro, segundo o PPP de 2012, é formar uma Banda Sinfônica da Universidade Estadual da UECE para 70 músicos. Por isso, essa prioridade nos cursos de bacharelado específicos em instrumentos.

A matriz curricular de 2012 mantém praticamente a mesma “separação” entre os Campos de Conhecimento mudando apenas algumas definições:

1. Conhecimento Instrumental (Instrumento, Voz e Regência)
2. Conhecimento de Fundamentos Teóricos – permaneceu a mesma definição
3. Conhecimento em Formação de Integração (estágio, práticas de ensino, outras aplicações)
4. Conhecimento de Pesquisa – permaneceu a mesma definição
5. Conhecimento Pedagógico Específico na Área de Música

Encontramos uma possível justificativa no Projeto Político Pedagógico em questão, sobre o porquê do planejamento e da fundamentação a respeito dessa separação das disciplinas por Campos de Conhecimento ou Eixos Temáticos que diz:

O planejamento dessas Diretrizes Gerais toma como base o princípio de que os currículos da área de Música devem apoiar-se em um núcleo comum de campos de conhecimentos. Este núcleo comum tem a função de garantir à formação musical uma identidade de princípios e a maior abrangência possível de conhecimentos. Entende-se por campo de conhecimento, no contexto destas Diretrizes Curriculares, o conjunto de saberes específicos e interdisciplinares, que particulariza e dá consistência à área de Música. (UECE, 2012, p. 19)

Contudo, esta justificativa se torna contraditória, pois, fala que estes campos têm o objetivo de proporcionar “*maior abrangência em conhecimentos*”, mas também os associa como sendo “*um conjunto de saberes específicos e interdisciplinares que particulariza e dá consistência a área da Música*”. Ou seja, o PPP justifica que é necessário um conhecimento amplo e complexo de conteúdos, mas aplica um modelo fragmentado dividindo as disciplinas em áreas de conhecimento. O professor Oswaldo Barroso<sup>31</sup> fala um pouco desse currículo ainda fragmentado e reducionista utilizado nas academias no trecho de sua entrevista:

Você tem é que voltar seu espírito para percepção e expressão do mundo através da sua subjetividade. Isso que é a grande tarefa do artista, não saber como se combina Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si isso aí é como um menino aprender a falar, não tem essa importância toda e por isso é preciso ter uma visão alargada, e uma visão alargada só é revendo essa ideologia universitária que existe implantada atualmente. Para isso, você precisa estudar desde a Física Quântica passando pela Antropologia, passando pela Arqueologia, passando pela Ecologia principalmente, você tem que perceber os sons do mundo pra saber combiná-los, saber qual é a matéria e eles dizem que a criança não é capaz, a criança é capaz sim, os pássaros são capazes de música eles são capazes de desenvolver peças sonoras e belas. E com uma certa organização, são capazes, todos os seres são. E músico que pensa que o som se reduz a Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si é um músico “caolho”, com uma viseira, então e pra isso precisa ter acesso a esses outros saberes.

---

<sup>31</sup>Oswald Barroso possui graduação em Bacharel em Comunicação Social pela UFC (1986), especialização em Form. Nac. de Resp. por Estrut. e Proj. Art. e Cul pela Association Nat. Pour La Form. Et Information Artistique Et Culturelle (1990), mestrado em Sociologia pela UFC (1997) e doutorado em Sociologia pela UFC (2007). Atualmente é Professor efetivo da Universidade Estadual do Ceará e Redator da Fundação de Teleducação do Ceará. Tem experiência na área de Antropologia. Atuando principalmente nos seguintes temas: Reisado, Teatro Popular Tradicional. Fonte: Projeto Político Pedagógico da UECE, 2012, p. 107

Paralelamente ao currículo formal estabelecido no PPP, o Curso de Licenciatura em Música da UECE oferece também atividades curriculares não obrigatórias através de alguns projetos de Iniciação Artística, que procuram estimular a participação do músico em conjuntos, independentemente do instrumento que toque ou do tamanho numérico deste grupo seja ele de câmara, sinfônico ou de *big-bands*, oportunizando diversificar o repertório entre solistas e grupos, ou mesmo, o fato de tocar com mais pessoas conjuntamente suscitando diferentes questões técnicas, interpretativas e pessoais, obrigando o músico a lidar com elas e forçando-o a buscar soluções.

De acordo com o PPP de 2012, o objetivo do trabalho em conjunto é desenvolver, além de fatores sociais como companheirismo, compromisso, responsabilidade e disciplina questões especificamente musicais como a percepção e a precisão rítmica, destacando ainda a importância da troca de experiências entre os músicos e os conhecimentos individuais compartilhados.

De acordo com o PPP (UECE, 2006, p. 79) o curso de música vem desenvolvendo desde 2009, alguns trabalhos de pesquisa através do Grupo de Pesquisa em Arte e Música que tem como objetivo investigar as diferentes linguagens artísticas através de cinco linhas de pesquisa: Ensino-Aprendizagem em Música, Musicologia, Etnomusicologia, Práticas Interpretativas e Pesquisa, análise e composição musical aplicada. Os grupos de pesquisa estão divididos em três áreas:

I.Grupo de pesquisa em Performance - Desenvolve pesquisa e estudos em torno dos processos do fazer musical: desempenho, criação, saberes e diálogos artísticos e culturais. Os estudos perfazem diversas abordagens para o tema da Performance, com suportes teóricos interdisciplinares que buscam relacionar a ciência musical com o conhecimento em Artes e com as áreas de Antropologia, Linguística, Semiótica, História, Comunicação.

II.Grupo de pesquisa em Educação Musical Infantil - Desenvolve pesquisa na área de educação musical, particularmente o infantil, com propostas de compor músicas para essa faixa etária e execução e produção de material como gravação de CD's, livros.

III.Grupo de pesquisa em Banda de Música tradicionais – Objetivo focado no estudo dos temas das bandas tradicionais (sopro e percussão) levantando questões relacionadas a sua estrutura educacional, sua importância social, histórica, política e cultural, especialmente das estabelecidas no estado do Ceará.(UECE, 2012, p. 82 e 83)

Essas atividades podem contribuir de forma significativa para uma formação transdisciplinar por desenvolver vários aspectos de interação e integração coletiva,

subjetividade e intersubjetividade, ética e cidadania, conhecimento coletivo compartilhado entre outros aspectos já mencionados.

Não podemos confirmar se essas ações são verdadeiramente vivenciadas pelos estudantes, pois, nossa análise está sendo fundamentada nas sugestões propostas no Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Música e nas argumentações concedidas dos professores entrevistados e não na metodologia aplicada por esses professores como cita a professora Nelma Dahas em sua entrevista:

A transdisciplinaridade sugere a possibilidade de maior integração do conhecimento através do contato com disciplinas de outras áreas. Possibilita ao indivíduo uma visão mais holística do mundo, evitando assim uma formação puramente tecnocrata. Vale ressaltar aqui a imensa dificuldade que enfrentamos ao tentar oferecer um currículo mais amplo em nosso curso. A ausência de escolas de música públicas de formação básica e técnicas em nossa cidade faz com que os alunos ingressem no curso com pouquíssima formação musical. O tempo é muito curto para que se desenvolvam as habilidades musicais e pedagógicas necessárias à atuação profissional. Nosso curso tem imensas carências, sobretudo de professores e isso tem dificultado a produção científica de nossos alunos. E, além da Licenciatura em Música, temos também o Bacharelado em Instrumento, Composição e Música Popular e contamos atualmente com um quadro de 14 professores efetivos. É necessário que haja mais estímulo à pesquisa. Com relação à transdisciplinaridade, reafirmo que nossa grande dificuldade decorre da falta de formação básica e técnica de nossos alunos ao ingressar no curso. Temos que correr contra o tempo na formação musical. Acredito que a partir da vigência efetiva da Lei 11.769, nossa clientela ingressará mais embasada e isto possibilitará maior abrangência nos conteúdos de formação.

Observamos assim um grande desafio a ser enfrentado pela formação de licenciados em Música em nível superior no Estado do Ceará. A inexistência de escolas públicas em nível fundamental e médio faz com que a Universidade acabe tendo a responsabilidade quase exclusiva na formação musical de seus estudantes. Dessa forma, cria-se um dilema acerca do que deve ser priorizado nos cursos superiores de Música, se os aspectos musicais ou pedagógicos, daí o pouco tempo disponível para a abordagem transdisciplinar na formação dos futuros professores de Música.

Por outro lado, talvez seja possível pensar uma formação voltada para a construção da autonomia dos estudantes. Dessa forma, as licenciaturas se responsabilizariam por desencadear o processo de formação musical dos seus alunos, o que poderia ser posteriormente aprofundado através de cursos de formação continuada.

Apresentaremos a seguir uma análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Música da UFC, focando novamente em como a transdisciplinaridade pode

estar inserida no currículo através de disciplinas que possuam potencial para favorecer essa formação.

#### 4.2 Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Musical da UFC

De acordo com o Projeto Político e Pedagógico (PPP) do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará criado em 2005 tem como objetivo, formar o professor de música, em nível superior, com conhecimentos da pedagogia e linguagem musical, capaz de atuar de maneira crítica e reflexiva interagindo com o meio em que atua como educador musical.

Para se chegar ao perfil curricular que o curso de Música da UFC tem hoje, segundo o professor Elvis Matos se deve, principalmente, pelo fato da maioria dos professores que participaram do processo de criação e formulação do curso também ter tido uma formação alicerçada nas propostas da Faculdade de Educação (FACED) contribuindo assim, para promover um currículo mais preocupado com a formação holística, crítica e reflexiva.

O currículo do curso de música da UFC apresenta, de acordo com o PPP (2006 p. 16), uma estrutura curricular composta de 2448 horas para 52 disciplinas obrigatórias e 416 horas serão destinadas para as 26 disciplinas optativas além de 200 horas para as atividades de caráter complementar.

Entre as disciplinas OBRIGATÓRIAS e OPTATIVAS oferecidas ao longo do curso, destacamos algumas que também poderiam contribuir na Formação do Educador Musical na perspectiva transdisciplinar que, de acordo com a justificativa e os objetivos encontrados no próprio PPP (UFC, 2006 p. 6 e 13), cada uma dessas disciplinas tem potencial para desenvolver uma formação mais complexa, ou seja, propiciando uma abordagem abrangente do conhecimento, integrando o ser, a sociedade e a natureza.

Contudo, encontramos VINTE disciplinas OBRIGATÓRIAS que fazem parte do currículo do curso e, que também podem contribuir na formação do educador musical na ótica da proposta transdisciplinar isso, se levarmos em consideração o que a ementa estabelece no PPP do Curso de Licenciatura em Música da UFC.

- *1º semestre: História da Música I: Música Brasileira Ocidental; Cultura e Antropologia*
- *2º semestre: História da Música II: Música Brasileira e Estética*
- *3º semestre: História da Música III: Música Brasileira do século XX; Estudos Sócio-Históricos e Culturais da Educação*
- *4º semestre: Educação Musical Brasileira; Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência*
- *5º semestre: Estágio Supervisionado I; Didática I (não há Didática II); Oficina de Música*
- *6º semestre: Estágio Supervisionado II; Estrutura, Política e Gestão Educacional*
- *7º semestre: Estágio Supervisionado III; Metodologia e Prática do Ensino de Música no Ensino Fundamental e Médio I*
- *8º semestre: Estágio Supervisionado IV; Análise Musical II; Projeto Especial em Educação Musical; Metodologia e Prática do Ensino em Música no Ensino Fundamental e Médio II*

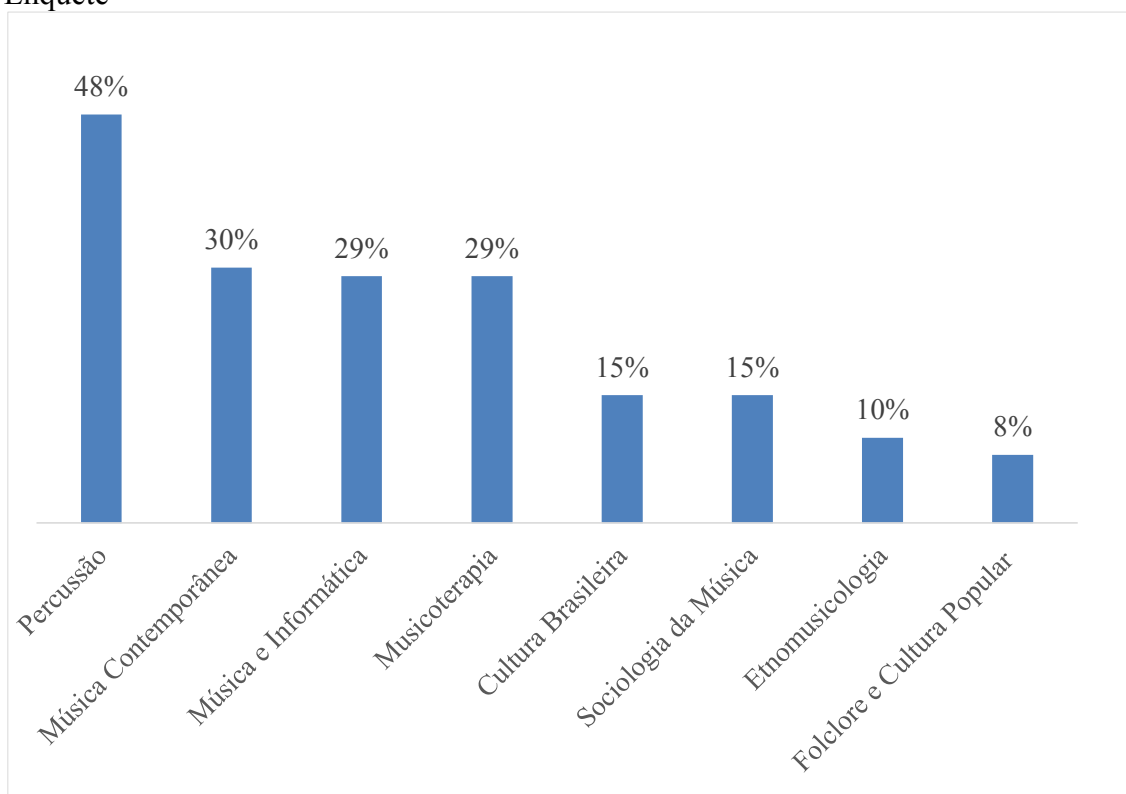
E, das disciplinas optativas conseguimos identificar TREZE das 26 ofertadas, ou seja, também a metade das disciplinas ofertadas no curso.

- *Meditação e Educação*
- *Educação para uma Cultura de Paz*
- *Corporeidade e Educação*
- *Etnomusicologia*
- *Folclore e Cultura Popular Cultura Brasileira*
- *Musicoterapia.*
- *Sociologia da Música*
- *Educação Sexual nas Escolas.*
- *Recreação e Ludicidade*
- *Educação Popular*

Das TREZE Disciplinas Optativas citadas acima, apenas SETE foram ofertadas no Curso de Música desde a sua criação. A disciplina de Folclore e Cultura Popular foi cursada pelos alunos do curso de Música como *Disciplina Livre* oferecida no Curso de Educação Física.

Existe uma preocupação por parte do curso de Licenciatura em Música para que as ofertas das disciplinas optativas sejam ampliadas. Recentemente com a contratação de mais professores, já foi possível ofertar nos últimos semestres mais disciplinas optativas e, com isso, conseqüentemente, aumentou a possibilidade dos estudantes em cursar tais disciplinas como mostra o gráfico a seguir:

GRÁFICO 7 - Disciplinas Optativas já cursadas pelos estudantes que participaram da Enquete



Fonte: Dados coletados durante Enquete realizada pela autora em maio de 2013.

Assim, através dos critérios já mencionados para identificar uma disciplina com potencial transdisciplinar, observamos que 50% das disciplinas OBRIGATÓRIAS e OPTATIVAS existentes nos PPP's do Curso de Licenciatura em Música da UFC demonstram grande probabilidade para desenvolver uma formação docente transdisciplinar a qual estamos propondo. Isto é, existem disciplinas nos PPP's com grande capacidade de desenvolver uma formação mais crítica, reflexiva, holística e integral contextualizada com a realidade atual da sociedade.

Na visão do professor Luiz Botelho a transdisciplinaridade possibilita, principalmente, a articulação que a Música tem com a sociedade do seu tempo. Apontando como exemplo a ciência que passa por mudanças, onde o conhecimento científico é plural e passou a reconhecer inclusive, coisas como a subjetividade e a dimensão cultural dos saberes como as Artes e a Música. E, sobre a fragmentação disciplinar tradicional e como isso ainda é visto na educação musical o professor Luiz Botelho comenta:

As propostas tradicionais são centradas numa perspectiva européia que enfatiza muito o processo de formação baseado em teorias nas quais a gente não vê uma aplicabilidade. Uma proposta dessa



educação, que a gente está chamando aqui nessa conversa de tradicional, enfatiza muito a reprodução. Reproduzir modelos de excelência de forma eurocêntrica e tutorial.

A partir dessa conversa com o professor Botelho, surgiu a curiosidade de verificar o nível de interesse, por parte dos estudantes regularmente matriculados no Curso de Licenciatura em Música, teriam em cursar as disciplinas optativas que fazem parte da matriz curricular do curso dos estudantes regularmente matriculados no Curso de Licenciatura em Música. Então, realizamos uma Enquete<sup>32</sup>, que pode ser vista na íntegra no APÊNDICE dessa pesquisa, com esses estudantes para averiguar estas informações.

Então, preparamos uma Enquete para ser aplicada com 64 estudantes entre 18 e 45 anos, regularmente matriculados entre o terceiro e o sétimo semestre do Curso de Licenciatura em Música da UFC. O objetivo através dessa enquete era saber se os estudantes têm algum interesse em cursar as disciplinas optativas que identificamos com maior potencial para desenvolver as propostas sugeridas pela transdisciplinaridade e qual a opinião desses estudantes a respeito da relevância de uma formação mais integral e complexificada para atender as demandas atuais do mercado.

De acordo com os dados coletados, os estudantes relataram que algumas dessas disciplinas optativas que foram identificadas com maior probabilidade para desenvolver uma formação transdisciplinar, raramente são oferecidas e, algumas delas, ainda não foram ofertadas no Curso durante o período de formação desses alunos que participaram da Enquete.

Destacamos algumas informações que os estudantes registraram a respeito da importância e do interesse em cursar algumas disciplinas optativas apresentadas na Enquete:

No sentido de ampliar meu leque de conhecimentos explorando e desenvolvendo diferentes capacidades. (aluno do 3º semestre)

Meu interesse por essas disciplinas é porque tratam de assuntos importantes que não são abordados no currículo obrigatório. (aluno do 5º semestre)

Pra mim, o profissional não pode se limitar à sua disciplina. É preciso ir além do próprio curso. O mercado exige essa flexibilidade. (aluno do 5º semestre)

---

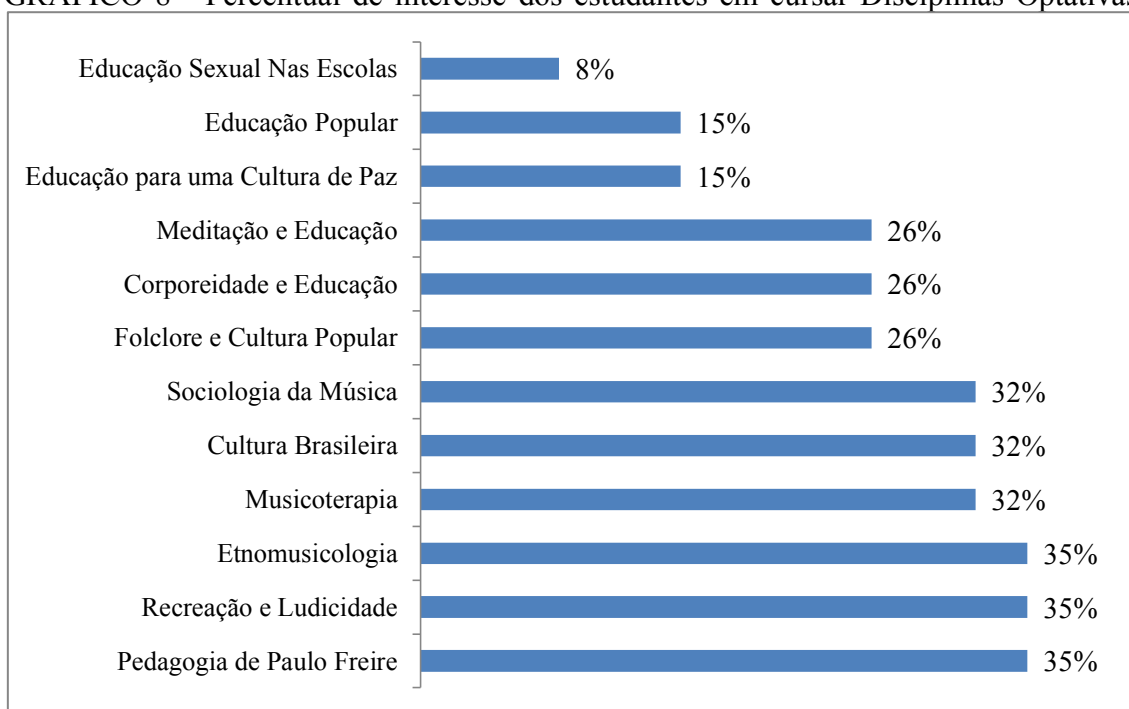
<sup>32</sup>As perguntas da Enquete encontram-se no APÊNDICE.

Acho que é um complemento muito importante para a formação, nos ajudando a amadurecer para o mercado de trabalho e para nos ajudar a compreender melhor o mundo. (aluno do 7º semestre)

Através dos dados coletados foi observado na enquete realizada com os estudantes que, a grande maioria demonstra interesse em cursar as disciplinas optativas que estão na matriz curricular do Curso de Licenciatura em Música da UFC além das disciplinas obrigatórias. E, esse interesse é mais um fator que deve ser levado em consideração para possíveis reformulações curriculares que possam surgir.

Foram selecionadas para a enquete, apenas TREZE das 26 disciplinas optativas disponíveis no currículo do curso por estas apresentarem mais proximidade com as propostas transdisciplinares. Na enquete, utilizamos o critério de *múltipla escolha*, ou seja, foi permitido que cada estudante marcasse mais de uma disciplina, de acordo com seu interesse.

GRÁFICO 8 - Percentual de interesse dos estudantes em cursar Disciplinas Optativas



Fonte: Dados coletados durante Enquete realizada pela autora em maio de 2013.

Apesar da maioria dos alunos demonstrarem interesse nas disciplinas optativas, como mostra o gráfico, a oferta é extremamente limitada. O curso disponibiliza nas matrículas poucas ou quase nenhuma disciplina que tenha esse caráter de formação transdisciplinar.

A quantidade de professores no quadro docente do curso de Licenciatura em Música da UFC também impossibilita a ampliação de ofertas que, segundo dados coletados recentemente na pesquisa de Fernandes (2013), o corpo docente atual é de apenas dez professores que, além de lecionar as disciplinas da graduação, comumente também exercem outras atividades como extensão, pesquisa ou atividades administrativas.

Além de levar em consideração a formação específica de alguns docentes. Muitas vezes a própria prática pedagógica se torna repetitiva, pois o docente pode ministrara mesma disciplina durante vários semestres. Pode acontecer também que, alguns desses professores não se “sintam preparados” para ministrar disciplinas mais complexas de cunho transdisciplinar que não abordem um conteúdo específico sobre teoria e/ou prática musical por não fazer parte do seu “campo de conhecimento” como nos relata o professor Elvis Matos sobre a formação transdisciplinar docente.

É difícil fazer esse viés transdisciplinar por que isso esbarra numa questão essencial que é a formação do formador. Nós não fomos formados assim, então os professores, por mais bonito que seja o projeto, alguns tem uma dificuldade grande de entender a proposta, porque não conseguem fazer uma crítica à sua própria formação. Então há alguns docentes que conseguem fazer isso, porque uma coisa bacana é que muita gente do curso passou pela Faculdade de Educação e isso acaba provocando um certo efeito na própria formação. Isso faz com que esses educadores tenham mais possibilidades. Mas essa possibilidade não é consensual, ou seja, todo mundo faz. Não, não faz. Porque tem essa dificuldade do represamento que a própria formação da pessoa acaba trazendo.

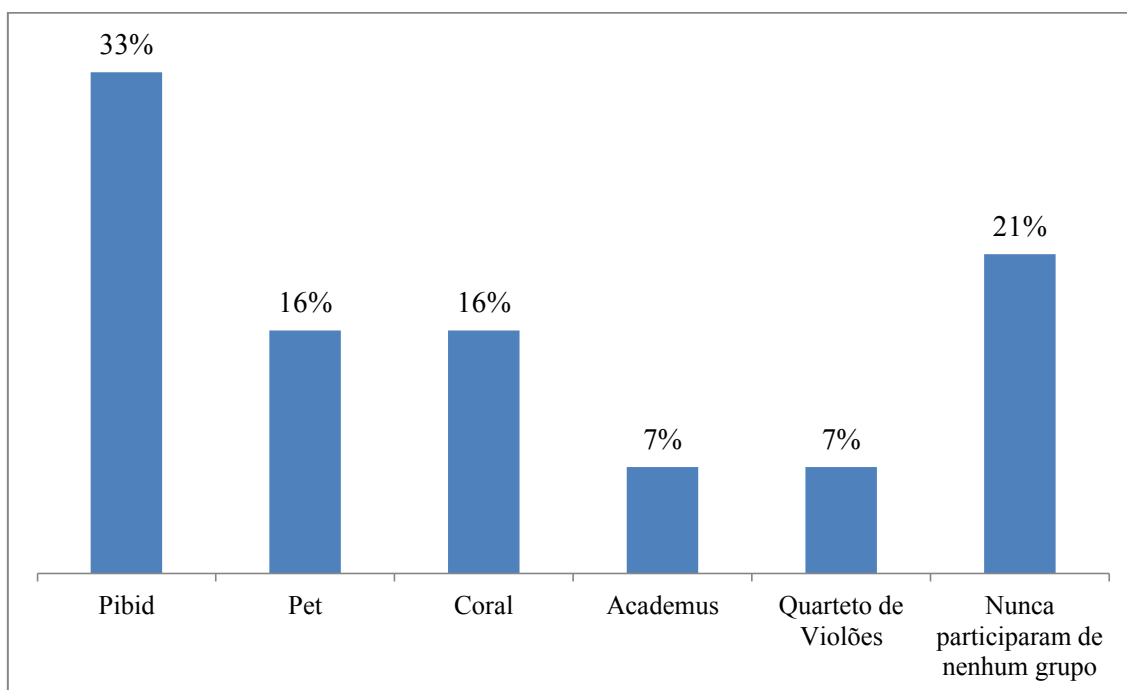
De acordo com dados coletados na recente pesquisa de Fernandes (2013) sobre as atividades curriculares não obrigatórias que surgem dentro do Curso de Música, mostram que no método compartilhado os participantes podem descobrir novas possibilidades musicais em contato com o amigo mais experiente, imitando o gesto, o som, em diálogo constante com os demais integrantes, aprendendo na prática.

Na medida em que compartilha seu conhecimento, o estudante está aprendendo a ser solidário, a perceber o ritmo do outro, a ouvir atentamente exercendo sua autonomia intelectual e, principalmente, pondo em prática sua didática musical.

Essas disciplinas realizadas em grupo, além de terem como objetivo estimular o desenvolvimento de algumas habilidades sociais necessárias para um bom envolvimento no coletivo, também buscam incentivar os estudantes a produzirem suas atividades de modo menos competitivo, objetivando uma integração social mais afetiva e humana. (FERNANDES, 2013 p. 81)

Essa integração mais afetiva e humana que acontece nesses grupos de estudos citada pelo autor também é uma das propostas na educação transdisciplinar. Através da Enquete também foi possível coletar o percentual dos estudantes que participam ou que já fizeram parte nas Atividades Curriculares não-obrigatórias da UFC como demonstra os dados a seguir:

GRÁFICO 9– Participação de estudantes em Atividade não-obrigatórias da UFC



Fonte: Dados coletados durante Enquete realizada pela autora em maio de 2013.

De acordo com Fernandes (2013), esses grupos de estudos possibilitam uma ampliação dos conhecimentos musicais e pedagógicos além de promover habilidades sociais essenciais para o desenvolvimento humano e musical.

O compartilhamento musical verificado nos grupos de estudos é uma prática de fundamental importância para o processo de formação dos estudantes do curso de Música da UFC. Compartilhar é exercitar a solidariedade, é um exercício de doação. Ao mesmo tempo em que vamos ao encontro do outro, recebemos algo em troca, seja através de uma palavra de incentivo ou de um auxílio para sanar uma dúvida a respeito de algum tema ou disciplina. Desta maneira, alcança-se aquilo que nos é de direito: o conhecimento. Conhecimento que nos permite acessar o melhor, nosso e do outro, e a partir do qual se acessa nossas potencialidades — que se expressam, no caso deste estudo, no exercício pleno das capacidades musicais, solidárias e humanas. Os aspectos pedagógicos potencializados pelos grupos de estudo apresentam algumas vantagens na construção do conhecimento

musical solidário. Há uma melhoria da interação social do aluno estabelecida por meio do estímulo à socialização e ao espírito de compartilhamento musical. (FERNANDES, 2013, p. 108)

Proporcionar aos estudantes do curso de música esse compartilhamento de conhecimentos através desses grupos de estudo, exercitando a solidariedade para um desenvolvimento mais humano na perspectiva de uma educação voltada para uma biologia do amor como uma das propostas para uma formação transdisciplinar. Educar na biologia do amor e da solidariedade segundo Moraes (2008), implica integração entre o sentir, o pensar e o agir, entre razão e emoção, resgatando os sentimentos como expressão de nossa verdade interior, visando à restauração da inteireza humana e conspirando a favor da multidimensionalidade do ser humano.

Educar na biologia do amor é cuidar do desenvolvimento do pensamento e das inteligências, respeitando as intuições e as emergências, ao mesmo tempo que se educa para a escuta do sentimento e para a abertura do coração. Para tanto, é necessário criar um espaço acolhedor, desafiante, amoroso e não competitivo, um espaço onde se corrija o fazer em contínuo diálogo com o ser. (MORAES, 2008, p. 79)

De acordo com a pesquisa recente de Fernandes (2013) a respeito desses grupos de estudos existentes nos cursos de Música da UFC, é possível identificar vários aspectos das propostas transdisciplinares que buscam uma formação mais humanística, abrangente e complexa do educador musical.

Os currículos dos cursos de licenciatura precisam viabilizar um diálogo entre o conhecimento e a realidade do educador musical estabelecendo relações entre teoria e prática, inserindo e valorizando os saberes trazidos pelos estudantes além de contextualizar o ensino da música com a realidade local como o Prof. Luiz Botelho menciona em sua entrevista:

Compreender que os saberes que nós precisamos não se exaurem mais numa área específica com um método específico, minimamente você tem que estabelecer um diálogo de natureza etnográfica, você tem que reconhecer a validade dos saberes que a pessoa trás com ela. Então a primeira condição de diálogo de você como educador e seu estudante é vê-lo como portador de saberes. Se você pensá-lo como uma tábua rasa ou um pote vazio seria um caminho para o desastre. A especialização é ótima se for temperada com outras coisas as propostas tradicionais são centradas numa perspectiva européia que enfatiza muito o processo de formação baseado em teorias nas quais a gente não vê uma aplicabilidade. O que se pode contrapor a isso? Uma proposta que viabilize um contato mais direto, mais imediato ou partir do contato que as pessoas já têm com o fato musical para pensar então essa questão de que ele precisa para se desenvolver. O eurocentrismo

é uma primeira referência contra a qual se contrapõem do ponto de vista local. E esse ponto de vista local então vai ter essas vantagens de trabalhar com referências que são próximas do que nós esperamos formar. O segundo lugar é essa coisa do modelo dessa relação teórico-prático, há uma demora muito grande nas formações tradicionais para se chegar à prática e, principalmente ver a articulação que a Música tem com a sociedade do seu tempo.

As abordagens disciplinares tradicionais e a necessidade de superá-las exigem novas formas de conhecimento e de metodologias assim como uma redefinição de uma perspectiva de ciência que não seja centrada no indivíduo isolado do mundo e para isso os currículos devem atentar para as múltiplas formações redefinindo os conteúdos a partir de uma visão integradora em que as disciplinas sejam menos hierárquicas, ou seja, estabelecendo relações umas com as outras e considerando todas igualmente importantes para a formação docente.

Agora o problema é como é que a gente consegue esse professor reflexivo, porque a formação do educador, e aí eu estou falando do educador musical, do educador químico, do educador biólogo, todo mundo aí é muito disciplinarizado. Como é que ele vai conseguir ser flexível se a formação não é flexível? Além de levar em consideração a clientela do Curso de Música, digamos assim, os estudantes que procuram o curso, eles muitas vezes procuram numa perspectiva muito reduzida do que seja estudar Música querendo investir somente no lado instrumentista. E, na verdade não é isso. Não é nada disso, é muito mais do que isso. Uma formação universitária é um negócio que deveria realmente mudar a vida da pessoa. Muda de alguns. (Prof. Elvis Matos)

O problema da formação antes mesmo de ingressar nos cursos de graduação é um ponto destacado pelo professor Elvis Matos. Segundo ele, o currículo ainda é muito cartesiano no sentido de ser muito fechado e, que pensar em uma formação curricular transdisciplinar sempre lhe pareceu essencial.

#### 4.3 Sugestões de Alteração nos Currículos dos Cursos de Licenciatura em Música

Esta pesquisa tem ainda como objetivo propor algumas sugestões que possam viabilizar uma abordagem de formação transdisciplinar nos currículos dos Cursos de Licenciatura em Música das Universidades Públicas, Estadual e Federal de Fortaleza-CE, levando em consideração que uma formação transdisciplinar requer o cruzamento de diversos saberes, culturas, linguagens e representações para a expressão do conhecimento humano, da criatividade e da cidadania como um ecossistema

educativo e diversificado com pluralidade de espaços, tempos e linguagens além da multiplicidade de metodologias e estratégias. (MORAES apud LIMA, 2012, p. 114)

Os currículos que são responsáveis pelo processo de formação docente precisam levar em consideração a lógica do terceiro incluído através de uma matriz curricular mais flexível e integradora que propicie também, além da racionalidade uma formação humanística, adequando os conteúdos com os níveis de realidade dos estudantes e, principalmente levar em consideração a complexidade existente no mundo de hoje para contextualizar e dar sentido as disciplinas ofertadas.

A matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Música deve estar atenta às necessidades da sociedade e conciliar as mudanças constantes nas ciências através dos avanços tecnológicos e científicos com as práticas pedagógicas. Preparando o futuro docente com habilidades tanto objetivas quanto subjetivas para fazer relações e conexões com as diversas áreas de conhecimento além da musical. Buscando assim, propostas curriculares diversificadas em estratégias, técnicas, metodologias que vão além dos conteúdos.

De acordo com Lima (2009), não se busca conhecimento pelo puro prazer do conhecimento, mas pela utilidade e o sentido que ele trará para as nossas vidas e que o professor ao transmitir seus conhecimentos, deve fazê-lo de forma significativa buscando o desenvolvimento integral da personalidade humana do aluno e o respeito à sua individualidade.

Um currículo transdisciplinar deve propiciar, durante a formação acadêmica, disciplinas com conteúdos mais integradores que possibilitem essa autoformação para enriquecer nosso espírito de educador, levando em consideração não só o lado racional, mas desenvolver também a emoção, a intuição, a sensibilidade e a espiritualidade.

A formação docente transdisciplinar está diretamente ligada às relações que construímos, ou seja, a autoformação que seria a relação do indivíduo consigo mesmo, a heteroformação que é a relação construída com o outro, e a ecoformação que são as relações com o ambiente. E, são através dessas relações vivenciadas nas práticas coletivas, nos estágios supervisionados, nas pesquisas, nos projetos culturais desenvolvidos na universidade, nas atividades complementares com grupos musicais criados pelos educandos durante sua formação acadêmica que também se potencializam as propostas transdisciplinares.

A partir disso, algumas ementas poderiam ser revisadas e reformuladas para propor um maior desdobramento para uma formação transdisciplinar do educador musical além de inserir a Pedagogia de Projetos com temas diversificados para contextualizar a Música nos processo de formação e ressignificação sócio-cultural do educador musical.

A Pedagogia de Projetos contribui para uma ressignificação dos espaços de aprendizagem de tal forma que eles se voltam para a formação dos sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes. Como se vê, o aluno passa a ser sujeito ativo no processo da aprendizagem de forma participativa. Seu comportamento muda a partir do instante que ele sente sua experiência de vida ligada aos novos conteúdos, os quais não mais serão neutros, mas passam a ganhar significados diversos, com as experiências socioculturais dos alunos envolvidos na proposta dos projetos educativos com os projetos de trabalho, pois eles não entram em contato com os conteúdos disciplinares a partir de conceitos abstratos e modo teórico. (HERNANDÉZ; VENTURA, 1998)

Trabalhar com Pedagogias de Projetos também ajudaria na formação dos educadores musicais nesse processo de estabelecer relações entre a importância do contexto, o diálogo entre teoria e prática, a integração entre pensamento/sentimento/corpo e religar indivíduo/sociedade/natureza.

Esta aprendizagem transdisciplinar através da Pedagogia de Projetos possibilita o diálogo com temas geradores diversos, desenvolvendo questões relacionadas com o ser, com a sociedade e com a natureza conforme os quatro pilares da educação apresentados no relatório da Comissão Internacional da UNESCO por Jaques Delors sobre a Educação para o século XXI: *Aprender a Ser, Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver*.

A aplicação da Pedagogia de Projetos pode se dar no âmbito de cada uma das disciplinas elencadas nesse trabalho como possuidoras de potencial para a formação transdisciplinar. Por outro lado, é possível criar também *transdisciplinas*, que funcionariam como seminários transdisciplinares nos quais, a partir da utilização de temas geradores relevantes, fosse construído um diálogo entre várias sub-áreas específicas da formação musical.

Tanto a dificuldade em contemplar as exigências do MEC e do CNE quanto a desinformação por parte de alguns professores a respeito dessa visão transdisciplinar são fatores que desafiam a aplicabilidade de um currículo que agregue as disciplinas



atendendo as demandas da sociedade atual contextualizando conhecimento com a vida do indivíduo aprendiz.

Transformar o conhecimento adquirido na formação acadêmica e ressignificando o conteúdo aprendido em experiências de vida, aliando a teoria com a prática é uma das propostas transdisciplinares. Um currículo do século XXI não pode ser estático e dissociado aos acontecimentos do planeta, e para isso é necessária a reforma de pensamento que, de acordo com Morin (2001) “a era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário, articulando e organizando os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo.”

Como acrescentar, por exemplo, no currículo disciplinas que tratam da obrigatoriedade da Lei 11.645/2008 estabelecendo que as diretrizes e bases da Educação no país incluam no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática: História e cultura Afro-Brasileira e Indígena através da Lei 11.645/2008.

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

Esses conteúdos são extremamente pertinentes para o âmbito da educação musical, pois, as contribuições indígenas e africanas são imensuráveis para nossa identidade cultural e para a história da música brasileira, além de abordar questões sobre a diversidade cultural tão questionada atualmente pelos PCN's.

Os cursos de licenciaturas em música precisam também levar em consideração as mudanças emergentes da sociedade e incorporá-las para seu ambiente formativo, não porque passou a ser obrigatória nas instituições de ensino, mas pelo fato de que as universidades têm um papel na construção do pensamento do indivíduo colaborando na contextualização com as multidimensionalidades existentes no mundo.

Levar discussões sobre ética, cidadania, direitos humanos, afetividade, complexidade, diversidade, cultura de paz, meio ambiente e sustentabilidade para os cursos de Licenciatura em Música buscando desenvolver no educador musical uma consciência transdisciplinar mais sensível e integradora do conhecimento adquirido durante a sua formação acadêmica e, que isso passe a refletir em suas ações como cidadão além de formador e trans-formador da Educação.

De acordo com Cortez (2012), várias universidades no Brasil já possuem centros de pesquisa interdisciplinar e transdisciplinar como a Universidade Estadual de Campinas e a Universidade Federal do Paraná, a PUCSP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com o GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares), o CETRANS em São Paulo criado em 1998 e que, concentra a pesquisa na formação de professores. Em 1999, a Universidade Federal de Minas Gerais também criou o Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares e, recentemente a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro LEPTANS (Laboratório de Estudos e Pesquisas Transdisciplinares). No nordeste a Universidade Federal do Rio Grande do Norte criou o Instituto de Estudos Avançados também com pesquisas transdisciplinares.

Estes centros de pesquisas nas universidades demonstram um avanço nas ideias sobre a educação transdisciplinar no Brasil. Eventos como a Conferência Internacional sobre os sete saberes realizados aqui em Fortaleza em 2010 levando cerca de 1.300 educadores participantes da rede pública e privada do estado do Ceará já foi um bom começo para que as propostas transdisciplinares saiam dos livros (teoria) e caminhem com a vida (prática) acadêmica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolvemos esta pesquisa buscando analisar os currículos dos Cursos de Licenciatura em Música nas Universidades Públicas, Estadual e Federal de Fortaleza no Ceará, buscando identificar como eles viabilizariam uma formação docente do educador musical na perspectiva de uma proposta pedagógica curricular transdisciplinar.

Para responder às questões aqui apresentadas nesta pesquisa utilizamos como fundamentação teórica alguns autores que discutem as propostas transdisciplinares no currículo como Morin (2000), Nicolescu (2000), Libâneo (2005), Moraes (2008) e Nascimento (2008).

A coleta de dados foi realizada através de leituras de documentos como os Projetos Políticos Pedagógicos e entrevistas com quatro professores, dois de cada instituição que participaram do processo de criação e de formulação da matriz curricular dos Cursos de Licenciatura em Música das Universidades Públicas, Estadual e Federal de Fortaleza no Ceará.

A metodologia foi de abordagem qualitativa com delineamento em estudo de casos múltiplos amparada nas fundamentações de Bogdan e Biklen (1994), Gómez (1996), Stake (1998), André (2005), Peres e Santos (2005), Yin (2005), Beaud e Weber (2007) e Gil (2009).

Observamos que os saberes docentes necessários para a atuação do Educador Musical Transdisciplinar ainda estão muito aquém de um currículo ideal que busque uma formação mais integral e humanizada para dar conta das demandas atuais da sociedade, tanto no aspecto emocional quanto responder ao que o mercado atual exige do profissional.

Sugerimos que a matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Música deve estar atenta às necessidades e as *trans*-formações da sociedade colaborando para o desenvolvimento de valores e habilidades dos indivíduos em formação contextualizando os conteúdos de forma dinâmica e não-linear.

Assim, é importante organizar o conteúdo do currículo com disciplinas que não sejam fragmentadas, distanciadas das vivências relacionando a teoria com a prática do sujeito aprendiz preparando o futuro docente com habilidades tanto objetivas quanto subjetivas para fazer relações e conexões com as diversas áreas de conhecimento além da musical.

Propomos também algumas mudanças curriculares que possam viabilizar uma abordagem transdisciplinar mais flexível e complexa na formação do educador musical de acordo com revisões nas ementas dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Música das Universidades Públicas, Estadual e Federal de Fortaleza através da ampliação de disciplinas optativas e a criação de novas disciplinas com conteúdos que desenvolvam a integração e a formação humana.

Observamos, mediante a análise dos currículos dos cursos de Licenciatura em Música das duas universidades pesquisadas, que a maioria dos aspectos que compõem a formação do educador musical é direcionada para o objetivo da execução musical através de algum instrumento, da própria voz, da regência ou da composição.

Isto é, os aspectos teóricos/práticos relacionados às didáticas, aos aspectos pedagógicos e aos de formação integral e humana tem uma proporcionalidade inferior aos teóricos/práticos de performance musical como foi demonstrado através dos gráficos e dos dados coletados no decorrer da pesquisa.

Os princípios metodológicos sugeridos para a proposta curricular transdisciplinar surgem a partir das necessidades emergidas na prática. A Complexidade, os Níveis de Realidade e a Lógica do Terceiro Incluído são os pilares metodológicos transdisciplinares. Não há “*receita*” nem caminho certo a seguir.

Para isso, as instituições precisam repensar em um currículo flexível e dinâmico que valorize o conhecimento para a vida, onde o sujeito possa integrar corpo/mente, razão/emoção, teoria/prática de forma não linear. Sugerir propostas pedagógicas menos reducionistas, fragmentadas e descontextualizadas com a vida, buscando conectar o conhecimento com o ser, a sociedade e natureza.

É importante salientar também que a repercussão sobre a educação transdisciplinar nos currículos ainda está sendo pouco discutida nos cursos de graduação em música nas universidades públicas cearenses pesquisadas.

Não podemos informar através dessa pesquisa, como as outras universidades estão adequando essas reformas curriculares na perspectiva transdisciplinar em seus respectivos Cursos de Licenciatura em Música. Mas o que foi constatado nas Universidades Públicas, Estadual e Federal em Fortaleza é que seria necessária uma reforma de pensamento, tanto por parte dos educadores como dos educandos, para que os cursos de formação superior em música possam implementar as propostas transdisciplinares nos currículos.

Contudo, através dessa pesquisa, observamos que as disciplinas que poderiam contribuir para uma formação transdisciplinar aos estudantes de Licenciatura em Música das Universidades pesquisadas não estão sendo priorizadas pelo currículo. E, quando há alguma disciplina com conteúdos que possam facilitar essa abordagem transdisciplinar, essas são incluídas nos currículos como optativas, sendo que algumas delas sequer chegam a ser ofertadas.

E, mesmo com alguns avanços sobre os estudos com a temática transdisciplinar no campo da Educação, as duas universidades pesquisadas ainda priorizam uma formação mais técnica nos Cursos de Licenciatura em Música. Sem querer negar a importância das disciplinas específicas, tanto teóricas quanto as práticas instrumentais existentes nos cursos de graduação em educação musical, até porque o ponto de sustentação da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções que estão *entre, através e além* das disciplinas.

Sobretudo as academias também precisam repensar na formação voltada para as necessidades da atuação docente contextualizadas com a realidade da sociedade onde estamos inseridos. Porque a grande maioria dos egressos dessas universidades vai para escolas públicas ou privadas trabalhar com crianças e jovens que necessitam de uma abordagem diferenciada do que aprendemos na graduação. Não adquirimos “*receitas*” nas universidades para depois aplicá-las nas salas de aula.

Para isso, os cursos de Licenciatura em Música devem buscar uma *trans*-formação na formação docente de forma mais criativa, flexível e crítica, que possa contextualizar a Educação Musical e romper com o paradigma atual do ensino fragmentado e limitado que não contempla a complexidade científica, social, política, econômica, cultural e ambiental que estamos inseridos atualmente.

Entretanto, o que pudemos observar através dessa pesquisa ainda é um movimento muito lento dessa prática transdisciplinar nos currículos dos Cursos de Licenciatura em Música das Universidades Públicas, Estadual e Federal de Fortaleza, ou seja, os cursos de licenciatura ainda estão muito voltados para formar músicos, sendo que os aspectos pedagógicos da Educação Musical não é priorizado.

Alguns entraves foram identificados na presente pesquisa para a efetivação de uma proposta de formação transdisciplinar nas Universidades pesquisadas. Destacamos entre em primeiro lugar, a ausência de escolas públicas em nível

fundamental e médio, o que coloca a formação musical dos estudantes quase que exclusivamente sob a responsabilidade dos cursos de licenciatura. Além disso, a própria experiência formativa dos docentes das Universidades, que não possuem familiaridade com a proposta transdisciplinar.

Pensando nisso, a proposta da formação transdisciplinar visa oferecer ao futuro docente uma maior amplitude nos horizontes do conhecimento e possibilitar uma visão mais crítica que lhe permita transgredir a aptidão específica de seu campo de atuação profissional contextualizando os conteúdos e as habilidades adquiridas em sua formação acadêmica de acordo com as demandas impostas pela Sociedade.

De acordo com a lei nº 11.769/2008, o ensino de música se tornou obrigatório nas Escolas com Educação Básica que abrange também a Educação Infantil além do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, mesmo não deixando claro quais são as séries e faixas etárias que devem ter a disciplina de música como componente curricular, bem como a quantidade de aulas semanais.

Esses problemas aqui apontados são alguns aspectos que afetam diretamente na formação do educador musical. Sabemos que adquirir uma prática docente de qualidade não é fácil, não basta ser músico-instrumentista, é preciso ter, além do conhecimento teórico e prático, a didática para saber comunicar e compartilhar o conhecimento de acordo com os níveis de realidade e com os níveis de percepção de cada educando.

Muitos educadores em música estão saindo dos cursos de licenciaturas com uma formação fragmentada, descontextualizada e específica em instrumentos. É preciso saber a diferença da formação do Curso de Licenciatura e do Curso de Bacharelado. As universidades que oferecem as duas formações precisam ser mais claras com a proposta curricular de cada curso. E, proporcionar também ao Curso de Bacharelado em Música disciplinas que possam contribuir para uma prática docente, pois estes também poderão se deparar com a docência como atividade profissional.

Outro aspecto relevante que a educação transdisciplinar nos alerta é sobre a heterogeneidade encontrada nas salas de aula, ou seja, os níveis de realidade e de percepção dos educandos são singulares e precisam ser respeitados. Saber lidar com essa diversidade que existe nas turmas e, que não são poucas é um dos critérios que selecionamos para ser desenvolvido na formação docente transdisciplinar nos cursos de Licenciatura em Música.

Através de uma formação transdisciplinar é possível desenvolver no educador musical um olhar mais sensível, afetivo e consciente dessas singularidades. Pois, além do conhecimento teórico é necessário e primordial que um educador musical transdisciplinar trabalhe seu processo criativo, crítico e flexível para criar metodologias e práticas capazes de integrar uma turma heterogênea a partir dos diferentes níveis de realidade e de percepção encontrados em cada indivíduo.

Mesmo de acordo com o projeto de lei 597/2007 da LDB que limita o número de alunos por turma nas escolas públicas e privadas, o projeto de lei modifica o artigo 25 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pelo o qual será "objetivo permanente" das autoridades responsáveis, alcançarem uma "relação adequada" entre o número de alunos e o professor. Ainda de acordo como parágrafo que será acrescentado ao artigo, caberá a cada sistema de ensino, estabelecer como se dará essa relação adequada, assegurados os tetos máximos de 25 e 35 alunos por turma.

Por conta desse despreparo durante a formação acadêmica, muitos educadores musicais desistem da sala de aula e procuram outros meios de ensinar música, muitas vezes com aulas individualizadas em domicílio ou em escolas particulares de música como nos conservatórios pelo fato de não conseguirem desempenhar essa flexibilidade na didática para uma turma levando em conta a diversidade, a interculturalidade e a pluralidade.

Ninguém nasce educador, nos transformamos em educadores ao longo das nossas experiências de vida e das nossas escolhas profissionais, portanto, necessitamos de uma formação acadêmica que agregue mais saberes e conhecimentos ao que já carregamos conosco para que possamos desempenhar melhor o papel de educador musical.

Educar é uma tarefa que envolve além de muito amor um significado acerca de como se dará o processo de ensino e de aprendizagem através de um domínio do conhecimento a ser socializado, uma competência técnica e pedagógica, um planejamento e, principalmente de uma sensibilidade e uma competência para perceber e atender às especificidades educacionais dos alunos. Portanto, a formação do Educador Musical também precisa ser inserida e adequada às necessidades atuais levando em consideração o contexto social, histórico, político, econômico, ambiental e cultural.

Nossa contribuição através dessa pesquisa é alertar para que os currículos dos Cursos de Licenciatura em Música reflitam sobre uma formação menos

fragmentada e reducionista do conhecimento revendo algumas disciplinas ou criando outras para proporcionar ao educador musical uma trans-formação consistente que sirva não só para uma capacitação profissional.

Como proposta para futuras pesquisas, propomos o desenvolvimento de perfis e possíveis práticas transdisciplinares nos diversos níveis de formação do educador musical além de um estudo sobre a metodologia adotada pelo corpo docente nos cursos de Licenciatura em Música através de uma perspectiva transdisciplinar no intuito de preparar indivíduos aptos para enfrentar os novos desafios que a educação contemporânea vem nos mostrando.

De acordo com essa pesquisa observamos que é possível gerar conhecimento e práticas de referências técnico-conceituais que fundamentam a transdisciplinaridade favorecendo uma melhoria na formação docente a partir de diferentes temas emergentes da realidade dos estudantes e dos professores promovendo o aprendizado de conteúdos de diferentes disciplinas.

Estas atividades com temas diversificados provocam, tanto nos estudantes como nos professores diferentes caminhos para se chegar às soluções integrando e contemplando diferentes saberes para gerar novos conhecimentos, como se todos fossem responsáveis em construir uma espécie de teia, isto é, construir um conhecimento entrelaçado e articulado a partir da contribuição coletiva.

Através desta pesquisa, apontamos vários aspectos possíveis de mudanças na ótica transdisciplinar. Identificamos as disciplinas com algum potencial transdisciplinar, o interesse da parte dos estudantes em ampliar os conhecimentos com disciplinas que possibilitem uma formação mais abrangente e integradora.

Esperamos que as contribuições desta pesquisa estimulem os educadores musicais em buscar a aplicabilidade de novas práticas e metodologias na perspectiva transdisciplinar nos Cursos de Licenciatura em Música.



## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Série Pesquisa – Vol. 13. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- BARDIN, Laurence. **A análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994.
- BEAUD, Stéphane; WEBER, Florense. **Guia para pesquisa de campo: produzir e analisar os dados etnográficos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BOGDAN, Robert. e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Leis Ordinárias de 2008. Lei nº 11.769/2008**. Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm)>. Acessado em: 14 maio 2013.
- BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- CAPRA, Fritjot. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 2007.
- CEARÁ, Universidade Estadual do. **Projeto Político Pedagógico**. PROGRAD, Centro de Humanidades, 2006.
- CEARÁ, Universidade Federal do. **Projeto Político Pedagógico**. UFC, 2006
- CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.
- CORTEZ, Margarida de Jesus; ACCIOLY, Denise Cortez da S. (org.). **A Formação do Professor na Perspectiva Transdisciplinar: O Paradigma para a Educação no Século XXI**. São Paulo: All Print Editora, 2012.
- COX, G. **Compreender Sartre**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CUNHA, Conceição de Maria. **Relações entre concepções de Educação Musical, Formação e Práticas Docentes de Professores de Artes das escolas públicas dos municípios de Fortaleza**. Dissertação Mestrado em Educação. UECE, 2011.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.
- DELORS, Jacques (Coord.). **Os quatro pilares da educação**. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortezo, 1999.

ESTEBAN, M. Paz Sandin. **Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e Tradições**. Tradução Miguel Cabrera. – Porto Alegre: AMGH, 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 15ª ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, Patrick Mesquita. **Contextos de Aprendizagem Musical: Uma Abordagem Sobre as Práticas Musicais Compartilhadas do Curso de Música Da UFCCampus de Fortaleza**. Dissertação Mestrado em Educação Brasileira. UFC, 2013.

FIGUEIREDO, Nebia Maria Almeida de. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2ª ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.

FONTEARRADA, Marisa. **De tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

GAINZA, Violeta Hemsy de, **Estudos de Psicopedagogia Musical**. Trad. Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

\_\_\_\_\_. **Estudo de Caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Bomtempo, 1999.

GOMEZ, Gregório R; FLORES Javier; JIMÈNEZ, Eduardo. **Metodologia de La Investigacion Cualitativa**. Malaga: Ediciones Aljibe, 1996.

HERNANDÉZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LIBÂNIO, J.C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Hebe de Medeiros apud ALBUQUERQUE, L.B.; ROGERIO, P.O. **Pensamento Complexo e a Transdisciplinaridade no Ensino da Música**. In: ROGÉRIO Pedro; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. (Org.). **Educação Musical em Todos os Sentidos**. 1ª ed. Fortaleza: Edições UFC, 2012, p. 107-117.

LIMA, Sônia Regina Albano *in* Parejo, Enny. **Ensino, Música e Interdisciplinaridade**. Goiânia: Editora Vieira, 2009.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O Ensino da Música na Escola Fundamental: um estudo exploratório**. Dissertação, Mestrado em Educação. PUC Minas Gerais, 2001.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIOTTI, Humberto. **As Paixões do Ego: Complexidade, Política e Solidariedade**. São Paulo: Editora Palas Athena, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pensamento Complexo: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Atlas, 2007.

MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design**. Processo nº 23001.000150/2003-60. Parecer n.º 0195/2003. Publicado no Diário Oficial da União de 12/2/2004, seção 1, pág. 14. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES\\_0195.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES_0195.pdf)> Acessado em: 05 de junho de 2013.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **O Paradigma Educacional Emergente**. 11ª ed. Campinas: Papyrus, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ecologia dos Saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis HarmanHouse, 2008.

\_\_\_\_\_ e TORRE, Saturnino de La. **Sentipensar: Fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **O paradigma perdido: a natureza humana**. Sintra: Europa-América, 1990.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. **O método IV. As ideias: a natureza, a vida, habitat e organização**. Sintra: Publicações Europa-América, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 9ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana.** 2ª ed. Trad. Sandra TrabuccoValenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília, DF UNESCO, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ciência com Consciência.** Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 12ª ed. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2008.

\_\_\_\_\_. Maria da Conceição de Almeida e Edgard de Assis Carvalho (Orgs.). **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NASCIMENTO, Patrícia Limaverde. **Educação Bio-Sustentável, Eco-sistêmica e Transdisciplinar: uma prática da Escola Vila.** Fortaleza: Expressão Gráfica, 2008.

NICOLESCU, Basarab. **Educação e transdisciplinaridade.** Trad. Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. **Manifesto da Transdisciplinaridade.** Ed. Triom, 2001.

\_\_\_\_\_ e BADESCU, Horia. **Stéphane Lupasco: o homem e a obra.** São Paulo: Triom, 2001.

NÓVOA, António. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel V. (org.) **Formação de Professores.** São Paulo: UNESP, 1998.

PERES, Rodrigo Sanches; SANTOS, Manoel Antônio dos. **Considerações Gerais e Orientações Práticas Acerca do Emprego de Estudos de Caso na Pesquisa Científica em Psicologia.** Interações. Vol. X Nº 20. p.109-125. Jul-dez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **Pedagogia de Projetos. Série: Pedagogia de Projetos e Integrações de Mídias.** Boletim do Programa: Salto para o Futuro. TV ESCOLA. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – SEED. Ministério da Educação, 2003.

[http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos\\_pdf/texto18.pdf](http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf)

Acessado em: 20 de maio de 2013.

QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais.** 5ª ed. Lisboa: Gradiva, 2008.

STAKE, Robert. **The Art of Case Study Research.** Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1995.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UECE. Programa de Pós-Graduação: Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música. 2006

\_\_\_\_\_. Programa de Pós-Graduação: Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música. 2012

UFC. Faculdade de Educação. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Musical. 2005

VIEIRA, Adriano José Hertzog, BATALLOSO, Juan Miguel, MORAES, Maria Cândida (Orgs.). **A esperança da pedagogia: Paulo Freire – consciência e compromisso**. Brasília: Liber Livro, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

**APÊNDICE**

Enquete Aplicada aos estudantes do Curso De Licenciatura em Música da Universidade Federal Do Ceará – Maio de 2013.

1. Qual a sua idade?

( ) entre 19 e 26 anos ( ) entre 27 e 34 anos ( ) entre 35 e 42anos ( ) acima de 42

2 .Qual o semestre você está cursando?

( ) 1º semestre ( ) 3º semestre ( ) 5º semestre ( ) 7º semestre

3.Quais disciplinas optativas abaixo você já cursou

- ( )Meditação e Educação
- ( )Educação para uma Cultura de Paz
- ( )Corporeidade e Educação
- ( )Etnomusicologia
- ( )Folclore e Cultura Popular
- ( )Cultura Brasileira
- ( )Musicoterapia
- ( )Sociologia da Música
- ( )Educação Sexual nas Escolas
- ( )Recreação e Ludicidade
- ( )Educação Popular
- ( )Pedagogia de Paulo Freire
- ( ) Outras:

---

4. Justifique o seu interesse em cursar essas disciplinas optativas:

---

---

---

---

5. Quais disciplinas livres você já cursou?

---

---

---

6. Justifique o seu interesse em cursar essas disciplinas livres:

---

---

---

---

7. Como você avalia a importância dessas disciplinas para sua formação profissional?  
Justifique:

---

---

---

8. Quais das disciplinas abaixo você teria interesse em cursar?

- Meditação e Educação
- Educação para uma Cultura de Paz
- Corporeidade e Educação
- Etnomusicologia
- Folclore e Cultura Popular
- Cultura Brasileira
- Musicoterapia
- Sociologia da Música
- Educação Sexual nas Escolas
- Recreação e Ludicidade
- Educação Popular
- Pedagogia de Paulo Freire

9. Que disciplinas/temas você sugeriria para serem incluídas no Projeto Pedagógico do Curso de Música?

---

---

---

---

10. Você participa de grupos de estudo ou pesquisa no âmbito do Curso de Música da UFC? Se sim, quais?

---

---

---

---

11. Você participa ou participou de projetos de extensão, PIBID ou PET? Se sim, enumere os projetos dos quais você faz ou fez parte?

---

---

---

---

12. Como você avalia a importância desses grupos de estudo/pesquisa ou projetos para a sua formação?

---

---

---

---

## **ANEXOS**



## ANEXO A - CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE

### Preâmbulo

Considerando que a proliferação atual das disciplinas acadêmicas conduz a um crescimento exponencial do saber que torna impossível qualquer olhar global do ser humano;

Considerando que somente uma inteligência que se dá conta da dimensão planetária dos conflitos atuais poderá fazer frente à complexidade de nosso mundo e ao desafio contemporâneo de autodestruição material e espiritual de nossa espécie;

Considerando que a vida está fortemente ameaçada por uma tecnociência triunfante que obedece apenas à lógica assustadora da eficácia pela eficácia;

Considerando que a ruptura contemporânea entre um saber cada vez mais acumulativo e um ser interior cada vez mais empobrecido leva à ascensão de um novo obscurantismo, cujas conseqüências sobre o plano individual e social são incalculáveis;

Considerando que o crescimento do saber, sem precedentes na história, aumenta a desigualdade entre seus detentores e os que são desprovidos dele, engendrando assim desigualdades crescentes no seio dos povos e entre as nações do planeta;

Considerando simultaneamente que todos os desafios enunciados possuem sua contrapartida de esperança e que o crescimento extraordinário do saber pode conduzir a uma mutação comparável à evolução dos humanóides à espécie humana;

Considerando o que precede, os participantes do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade (Convento de Arrábida, Portugal 2 - 7 de novembro de 1994) adotaram o presente Protocolo entendido como um conjunto de princípios fundamentais da comunidade de espíritos transdisciplinares, constituindo um contrato moral que todo signatário deste Protocolo faz consigo mesmo, sem qualquer pressão jurídica e institucional.

Artigo 1- Qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma mera definição e de dissolvê-lo nas estruturas formais, sejam elas quais forem, é incompatível com a visão transdisciplinar.

Artigo 2 - O reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade, regidos por lógicas diferentes é inerente à atitude transdisciplinar. Qualquer tentativa de reduzir a realidade a um único nível regido por uma única lógica não se situa no campo da transdisciplinaridade.

Artigo 3 - A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.

Artigo 4 - O ponto de sustentação da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta por um novo olhar, sobre a relatividade definição e das noções de “definição” e “objetividade”. O formalismo excessivo, a rigidez das definições e o absolutismo da objetividade comportando a exclusão do sujeito levam ao empobrecimento.

Artigo 5 - A visão transdisciplinar está resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o domínio das ciências exatas por seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual.

Artigo 6- Com a relação à interdisciplinaridade e à multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade é multidimensional. Levando em conta as concepções do tempo e da história, a transdisciplinaridade não exclui a existência de um horizonte trans-histórico.

Artigo 7 - A transdisciplinaridade não constitui uma nova religião, uma nova filosofia, uma nova metafísica ou uma ciência das ciências.

Artigo 8 - A dignidade do ser humano é também de ordem cósmica e planetária. O surgimento do ser humano sobre a Terra é uma das etapas da história do Universo. O reconhecimento da Terra como pátria é um dos imperativos da transdisciplinaridade. Todo ser humano tem direito a uma nacionalidade, mas, a título de habitante da Terra, é ao mesmo tempo um ser transnacional. O reconhecimento pelo direito internacional de um pertencer duplo - a uma nação e à Terra - constitui uma das metas da pesquisa transdisciplinar.

Artigo 9 - A transdisciplinaridade conduz a uma atitude aberta com respeito aos mitos, às religiões e àqueles que os respeitam em um espírito transdisciplinar.

Artigo 10 - Não existe um lugar cultural privilegiado de onde se possam julgar as outras culturas. O movimento transdisciplinar é em si transcultural.

Artigo 11- Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, da imaginação, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos.

Artigo 12 - A elaboração de uma economia transdisciplinar é fundada sobre o postulado de que a economia deve estar a serviço do ser humano e não o inverso.

Artigo 13- A ética transdisciplinar recusa toda atitude que recusa o diálogo e a discussão, seja qual for sua origem - de ordem ideológica, científica, religiosa, econômica, política ou filosófica. O saber compartilhado deverá conduzir a uma compreensão compartilhada baseada no respeito absoluto das diferenças entre os seres, unidos pela vida comum sobre uma única e mesma Terra.

Artigo 14 - Rigor, abertura e tolerância são características fundamentais da atitude e da visão transdisciplinar. O rigor na argumentação, que leva em conta todos os dados, é a

barreira às possíveis distorções. A abertura comporta a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A tolerância é o reconhecimento do direito às idéias e verdades contrárias às nossas.

Artigo final - A presente Carta Transdisciplinar foi adotada pelos participantes do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, que visam apenas à autoridade de seu trabalho e de sua atividade.

Segundo os processos a serem definidos de acordo com os espíritos transdisciplinares de todos os países, o Protocolo permanecerá aberto à assinatura de todo ser humano interessado em medidas progressistas de ordem nacional, internacional para aplicação de seus artigos na vida.

## ANEXO B - Fluxograma do Curso de Licenciatura em Música da UECE - 1970

## Grade do Curso

## 010 - MUSICA

## Semestre Código Disciplina Cred Pré-Requisito

01	CH507 MORFOLOGIA I 4	CH504 / CH511
01	CH512 HARMONIA II 4	CH511
01	CH581 DIDATICA DO SOM E DO RITMO I 2	CH511 / CH824
02	CH475 EDUCACAO MORAL E CIVICA I 2	
02	CH511 HARMONIA I 4	CH969
02	CH513 HARMONIA III 4	CH512
02	CH516 FOLCLORE I 4	CH335
02	CH521 PRATICA DE CORAL II 2	CH520 / CH565
02	CH566 TECNICA VOCAL II 2	CH565
02	CH582 DIDATICA DO SOM E DO RITMO II 2	CH512 / CH581
03	CH518 REGENCIA II 2	CH517
03	CH522 PRATICA DE CORAL III 2	CH521 / CH566
03	CH577 PROSODIA 4	CH513 / CH582
03	CL275 DIDATICA DO SOM E DO RITMO III 4	
03	CL419 ESTUDO DIRIGIDO 2	
03	ES101 DIDATICA GERAL I 4	
04	CH405 PSIC. EVOLUTIVA II (ADOLESC.) 4	
04	CH523 PRATICA DE CORAL IV 2	CH522 / CH567
04	CL420 SOM E RITMO IV 4	
05	CH406 PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM 4	CH405
05	CH535 ANALISE MUSICAL I 4	CH504 / CH511
05	CH568 TECNICA VOCAL IV 2	CH567 / CH827
05	CL421 INICIACAO MUSICAL I 4	
05	CL422 INICIACAO MUSICAL II 4	
05	CL425 FORMAS EDUCACAO ARTISTICA 4	
05	CL427 EXPRESSAO CORPORAL 4	
06	CH519 REGENCIA III 4	CH514 / CH518
06	CH533 ESTAGIO SUPERV. I EM MUSICA 4	
06	CL423 PRATICA INSTRUMENTAL VI 2	
06	ES223 EST. FUNC.ENSINO I E II GRAUS 4	
07	CL424 HARMONIA V 4	CH514
09	CL426 FORMAS EDUCACAO ARTISTICA II 4	
91	CH831 PRATICA DE CORAL I 4	CH568 / CH828
99	CH335 INTRODUCAO A FILOSOFIA 4	
99	CH404 INTRODUCAO A PSICOLOGIA 4	
99	CH407 PSIC. EVOLUTIVA I (INFANCIA) 4	
99	CH514 HARMONIA IV 4	CH513
99	CH517 REGENCIA I 2	CH971
99	CH520 PRATICA DE CORAL I 2	
99	CH524 PRATICA INSTRUMENTAL I 2	
99	CH525 PRATICA INSTRUMENTAL II 2	CH524
99	CH528 PRATICA INSTRUMENTAL V 2	CH527
99	CH529 DIDATICA INICIAL MUSICAL I 4	CH582 / ES101
99	CH536 ANALISE MUSICAL II 4	CH512 / CH535 / CH581
99	CH537 ANALISE MUSICAL III 4	CH536 / CH544
99	CH543 INTERPRETACAO PIANISTA I 4	
99	CH544 INTERPRETACAO PIANISTICA II 4	CH514 / CH535 / CH543
99	CH557 FOLCLORE II 4	CH516
99	CH565 TECNICA VOCAL I 2	
99	CH567 TECNICA VOCAL III 2	CH566
99	CH570 ORGANOLOGIA 2	CH513
99	CH575 CONTRAPONTO E FUGA 4	
99	CH811 EDUCACAO MORAL E CIVICA II 2	
99	CH821 TEOR MUSIC. TREIN AUDITIVO I 4	
99	CH822 TEOR MUS. E TREIN AUDITIVO II 4	CH821
10/12/2013 Página 1 de 2		
<b>Semestre Código Disciplina Cred Pré-Requisito</b>		
99	CH823 TEOR MUS E TREIN AUDITIVO III 4	CH822

99 CH837 HISTORIA DA MUSICA I 2 CH935  
99 CH838 HISTORIA DA MUSICA II 3 CH837  
99 CH846 ESTETICA 4 CH838  
99 CH849 CONTRAPONTO II 3 CH848  
99 CH851 PIANO I 2  
99 CH852 PIANO II 2 CH821 / CH851  
99 CH853 PIANO III 2 CH852  
99 CH907 PRATICA INSTRUMENTAL II/PIANO 2 CH906  
99 CH910 PRATICA INSTRUMENTAL III/PIANO 2 CH907  
99 CH911 PRATICA INSTRUMENTAL IV/PIANO 2 CH823 / CH910  
99 CH971 TREINAMENTO AUDITIVO IV 4 CH970  
99 CL270 INICIACAO MUSICAL 2  
99 CL271 HISTORIA DA MUSICA APREEND. MUSICAL 6  
99 CL272 IMPOSICAO DA VOZ E DICÇAO 2  
99 CL273 HISTORIA COMPARADA DAS ARTES 6  
99 CL278 FUNDAMENTOS DA EDUCACAO ARTISTICA 4  
99 CL429 PSICOLOGIA DA EDUCACAO III 5  
99 CL430 PSICOLOGIA DA EDUCACAO IV

---

Fonte: <http://www.uece.br/uece/index.php/graduacao/presenciais>

## ANEXO C- Fluxograma do Curso de Licenciatura em Música da UECE - 1977

## Grade do Curso

## 010 - MUSICA

**Semestre Código Disciplina Cred Pré-Requisito**

01 CH131 COMUNICACAO E EXPRESSAO I 6
01 CH401 INTR. A UNIVERSIDADE E AO CURSO 2
01 CH415 INTRODUCAO A SOCIOLOGIA 4
01 CT104 FUNDAMENTOS DE MATEMATICA 6
02 CH132 COMUNICACAO E EXPRESSAO II 4 CH131
02 CH402 METOD. DO TRABALHO CIENTIFICO 4
02 ES460 INTRODUCAO A ECONOMIA 4
03 CH134 FUND. DA COMUNICACAO HUMANA 4
03 CH405 PSIC. EVOLUTIVA II (ADOLESC.) 4
03 CH464 HISTORIA DA ARTE I 4 CH335
03 CH481 ESTUDO PROBL. BRASILEIROS I 2
03 CH501 PERCEPCAO E EXPRESSAO VOCAL I 4
03 CH520 PRATICA DE CORAL I 2
03 CH524 PRATICA INSTRUMENTAL I 2
03 CH531 FORMAS COMUN. EXPRES. ARTISTICA I 4
04 CH409 PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM 4
04 CH465 HISTORIA DA ARTE II 4 CH464
04 CH482 ESTUDO PROBL BRASILEIROS II 2 CH481
04 CH502 PERCEPCAO E EXPRESSAO VOCAL II 4 CH501 / CH520
04 CH521 PRATICA DE CORAL II 2 CH520 / CH565
04 CH525 PRATICA INSTRUMENTAL II 2 CH524
04 CH565 TECNICA VOCAL I 2
05 CH466 HISTORIA DA ARTE III 4 CH465
05 CH503 PERCEPCAO, EXPRESSAO VOCAL III 4 CH502 / CH521
05 CH504 PERCEPCAO E EXPRESSAO VOCAL IV 4 CH503 / CH522
05 CH507 MORFOLOGIA I 4 CH504 / CH511
05 CH511 HARMONIA I 4 CH969
05 CH522 PRATICA DE CORAL III 2 CH521 / CH566
05 CH526 PRATICA INSTRUMENTAL III 2 CH525
05 CH558 EVOLUCAO DA MUSICA BRASILEIRA 2 CH465
05 CH566 TECNICA VOCAL II 2 CH565
05 CH570 ORGANOLOGIA 2 CH513
06 CH508 MORFOLOGIA II 4 CH507 / CH512 / CH581
06 CH512 HARMONIA II 4 CH511
06 CH517 REGENCIA I 2 CH971
06 CH523 PRATICA DE CORAL IV 2 CH522 / CH567
06 CH527 PRATICA INSTRUMENTAL IV 2 CH526
06 CH529 DIDATICA INICIAL MUSICAL I 4 CH582 / ES101
06 CH567 TECNICA VOCAL III 2 CH566
06 ES101 DIDATICA GERAL I 4
07 CH505 PERCEPCAO E EXPRESSAO VOCAL V 2 CH504
07 CH513 HARMONIA III 4 CH512
07 CH518 REGENCIA II 2 CH517
07 CH528 PRATICA INSTRUMENTAL V 2 CH527
07 CH530 DIDATICA INICIAL MUSICAL II 4 CH529
07 CH535 ANALISE MUSICAL I 4 CH504 / CH511
07 CH568 TECNICA VOCAL IV 2 CH567 / CH827
07 CH577 PROSODIA 4 CH513 / CH582
08 CH514 HARMONIA IV 4 CH513
08 CH519 REGENCIA III 4 CH514 / CH518
08 CH536 ANALISE MUSICAL II 4 CH512 / CH535 / CH581
08 CH847 FOLCLORE 4 CH438
08 ES223 EST. FUNC.ENSINO I E II GRAUS 4
99 CH321 FILOSOFIA DA ARTE 4
99 CH406 PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM 4 CH405
23/07/2013 Página 1 de 2
<b>Semestre Código Disciplina Cred Pré-Requisito</b>
99 CH506 PERCEPCAO E EXPRESSAO VOCAL VI 4 CH505

---

99 CH509 PROSODIA I 4 CH581  
99 CH510 PROSODIA II 2 CH509  
99 CH515 POLIFONIA I 2 CH502  
99 CH516 FOLCLORE I 4 CH335  
99 CH532 FORMAS COMUN. EXPRES. ARTISTICA II 4 CH531  
99 CH533 ESTAGIO SUPERV. I EM MUSICA 4  
99 CH534 ESTAGIO SUPERV. II EM MUSICA 4 CH533  
99 CH556 POLIFONIA II 2 CH502  
99 CH560 ATIVIDADE CORAL I 2 CH523 / CH568  
99 CH582 DIDATICA DO SOM E DO RITMO II 2 CH512 / CH581  
99 CH585 PRAT. DE ENSINO I EM MUSICA 4 CH582 / ES101  
99 CH586 PRAT. DE ENSINO II EM MUSICA 4 CH529 / CH585  
99 CH841 TECLADO BASICO I 2  
99 CS811 GINASTICA MASCULINA 2  
99 CT103 FUNDAMENTOS DE MATEMATICA 4  
99 CT105 MATEMATICA I 6  
99 CT701 INTRODUCAO A ESTATISTICA 4  
23/07/2013 Página 2 de 2

---

Fonte: <http://www.uece.br/uece/index.php/graduacao/presenciais>

## ANEXO D - Fluxograma do Curso de Licenciatura em Música da UECE – 1995

## Grade do Curso

## 010 - MUSICA

**Semestre Código Disciplina Cred Pré-Requisito**

01	CH335	INTRODUCAO A FILOSOFIA	4	
01	CH401	INTR. A UNIVERSIDADE E AO CURSO	2	
01	CH415	INTRODUCAO A SOCIOLOGIA	4	
01	CH565	TECNICA VOCAL I	2	
01	CH821	TEOR MUSIC. TREIN AUDITIVO I	4	
01	CH825	CANTO CORAL I	2	
01	CH841	TECLADO BASICO I	2	
02	CH438	INTRODUCAO A ANTROPOLOGIA	4	
02	CH566	TECNICA VOCAL II	2	CH565
02	CH822	TEOR MUS. E TREIN AUDITIVO II	4	CH821
02	CH826	CANTO CORAL II	2	CH825
02	CH842	TECLADO BASICO II	2	CH821 / CH841
02	CH896	HISTORIA DAS ARTES ( MUSICA )	2	
03	CH567	TECNICA VOCAL III	2	CH566
03	CH823	TEOR MUS E TREIN AUDITIVO III	4	CH822
03	CH827	CANTO CORAL III	4	CH826
03	CH837	HISTORIA DA MUSICA I	2	CH935
03	CH843	TECLADO BASICO III	2	CH822 / CH842
03	CH847	FOLCLORE	4	CH438
03	CH848	CONTRAPONTO I	3	CH969
04	CH511	HARMONIA I	4	CH969
04	CH568	TECNICA VOCAL IV	2	CH567 / CH827
04	CH824	TEOR MUS E TREIN AUDITIVO IV	4	CH823
04	CH828	CANTO CORAL IV	2	CH827
04	CH838	HISTORIA DA MUSICA II	3	CH837
04	CH844	TECLADO BASICO IV	2	CH823 / CH843
05	CH134	FUND. DA COMUNICACAO HUMANA	4	
05	CH512	HARMONIA II	4	CH511
05	CH581	DIDATICA DO SOM E DO RITMO I	2	CH511 / CH824
05	CH829	MUSICA BRASILEIRA	2	CH935
05	CH831	PRATICA DE CORAL I	4	CH568 / CH828
06	CH513	HARMONIA III	4	CH512
06	CH582	DIDATICA DO SOM E DO RITMO II	2	CH512 / CH581
06	CH832	PRATICA DE CORAL II	4	CH831
06	CH846	ESTETICA	4	CH838
07	CH402	METOD. DO TRABALHO CIENTIFICO	4	
07	CH514	HARMONIA IV	4	CH513
07	CH517	REGENCIA I	2	CH971
07	CH833	PRATICA DE CORAL III	4	CH832
07	CH849	CONTRAPONTO II	3	CH848
08	CH518	REGENCIA II	2	CH517
08	CH834	PRATICA DE CORAL IV	4	CH833
08	CH857	ANALISE E MORFOLOGIA I	4	CH514 / CH838 / CH849
08	CH861	FORMAS EXPRES COMUN.ARTISTICA I	2	
08	CH889	TRABALHO ANALITICO DE MONOGRAFIA	4	CH402
09	CH519	REGENCIA III	4	CH514 / CH518
09	CH577	PROSODIA	4	CH513 / CH582
09	CH858	ANALISE E MORFOLOGIA II	4	CH857
09	CH862	FORMAS EXPRES COMUN. ARTISTICA II	2	CH861
88	CH524	PRATICA INSTRUMENTAL I	2	
88	CH525	PRATICA INSTRUMENTAL II	2	CH524
88	CH526	PRATICA INSTRUMENTAL III	2	CH525
88	CH527	PRATICA INSTRUMENTAL IV	2	CH526
99	CH131	COMUNICACAO E EXPRESSAO I	6	
99	CH132	COMUNICACAO E EXPRESSAO II	4	CH131

23/07/2013 Página 1 de 3

**Semestre Código Disciplina Cred Pré-Requisito**



99 CH145 LINGUA ESTRANGEIRA INSTRUMENTAL II 4
99 CH271 FRANCES INSTRUMENTAL I 4
99 CH272 FRANCES INSTRUMENTAL II 4 CH271
99 CH273 INGLES INSTRUMENTAL I 4
99 CH274 INGLES INSTRUMENTAL II 4 CH273
99 CH320 FILOSOFIA DA EDUCACAO 6 CH335
99 CH405 PSIC. EVOLUTIVA II (ADOLESC.) 4
99 CH406 PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM 4 CH405
99 CH463 HISTORIA DA ARTE 4
99 CH464 HISTORIA DA ARTE I 4 CH335
99 CH465 HISTORIA DA ARTE II 4 CH464
99 CH480 CULTURA BRASILEIRA 4
99 CH481 ESTUDO PROBL. BRASILEIROS I 2
99 CH501 PERCEPCAO E EXPRESSAO VOCAL I 4
99 CH502 PERCEPCAO E EXPRESSAO VOCAL II 4 CH501 / CH520
99 CH516 FOLCLORE I 4 CH335
99 CH520 PRATICA DE CORAL I 2
99 CH521 PRATICA DE CORAL II 2 CH520 / CH565
99 CH531 FORMAS COMUN. EXPRES. ARTISTICA I 4
99 CH532 FORMAS COMUN. EXPRES. ARTISTICA II 4 CH531
99 CH535 ANALISE MUSICAL I 4 CH504 / CH511
99 CH536 ANALISE MUSICAL II 4 CH512 / CH535 / CH581
99 CH557 FOLCLORE II 4 CH516
99 CH562 ATIVIDADE CORAL III 2 CH561
99 CH570 ORGANOLOGIA 2 CH513
99 CH576 TOPICOS EM MUSICA 4
99 CH773 LINGUA ESTRANGEIRA INSTRUMENTAL 4
99 CH836 FUND. DA COMUNICACAO HUMANA I 2
99 CH850 INGLES INSTRUMENTAL 4
99 CH863 FUNDA. DA COMUNICACAO HUMANA I 2
99 CH864 FUNDA. DA COMUNICACAO HUMANA II 2
99 CH906 PRATICA INSTRUMENTAL I/PIANO 2
99 CH907 PRATICA INSTRUMENTAL II/PIANO 2 CH906
99 CH908 PRATICA INSTRUMENTAL I - VIOLAO 2
99 CH909 PRATICA INSTRUMENTAL II - VIOLAO 2 CH908
99 CH910 PRATICA INSTRUMENTAL III/PIANO 2 CH907
99 CH911 PRATICA INSTRUMENTAL IV/PIANO 2 CH823 / CH910
99 CH912 PRATICA INSTRUMENTAL I/FLAUTA DOCE 2
99 CH913 PRATICA INSTRUMENTAL II/FLAUTA DOCE 2 CH912
99 CH914 PRATICA INSTRUMENTAL III/FLAUTA DOCE 2 CH913
99 CH915 PRATICA INSTRUMENTAL III - VIOLAO 2 CH909
99 CH916 PRATICA INSTRUMENTAL IV/PIANO 2 CH910
99 CH917 PRATICA INSTRUMENTAL IV/FLAUTA 2 CH914
99 CH918 PRATICA INSTRUMENTAL IV - VIOLAO 2 CH915
99 CH919 PRATICA INSTRUMENTAL I/SAX 2
99 CH921 PRATICA INSTRUMENTAL III/SAX 2 CH926
99 CH922 PRATICA INSTRUMENTAL IV/SAX 2 CH921
99 CH923 PRAT.INSTRUM.I FLAUTA TRANSVERS 2
99 CH924 PRAT.INSTRUM.II FLAUTA TRANSVER 2 CH923
99 CH926 PRATICA INSTRUMENTAL II/SAX 2 CH919
99 CH931 PRAT.INSTRUM.III FLAUTA TRANSVERS 2 CH924
99 CH932 PRAT.INSTRUM.IV FLAUTA TRANSVER 2 CH931
99 CH964 TOPICOS EM MUSICA I 4
99 CS102 TECNICAS GERAIS LABORATORIO 4
99 CS811 GINASTICA MASCULINA 2
99 CS812 GINASTICA 2
99 CS816 GINASTICA FEMININA 2
99 CS820 INICIACAO AO VOLEIBOL 2
99 CS821 VOLEIBOL MASCULINO 2
99 CS822 VOLEIBOL 2
99 CS826 VOLEIBOL FEMININO 2
99 CS828 HANDEBOL 2
99 CS831 FUTEBOL DE SALAO 2
23/07/2013 Página 2 de 3
<b>Semestre Código Disciplina Cred Pré-Requisito</b>
99 CS838 BASQUETE 2

---

**99 CS841 ATLETISMO 2**

**99 ES101 DIDATICA GERAL I 4**

**99 ES223 EST. FUNC.ENSINO I E II GRAUS 4**

23/07/2013 Página 3 de 3

---

Fonte: <http://www.uece.br/uece/index.php/graduacao/presenciais>

## ANEXO E - Fluxograma do Curso de Licenciatura em Música da UECE – 2003

## Grade do Curso

## 010 - MUSICA

**Semestre Código Disciplina Cred Pré-Requisito**

01	CH565	TECNICA VOCAL I 2	
01	CH773	LINGUA ESTRANGEIRA INSTRUMENTAL 4	
01	CH825	CANTO CORAL I 2	
01	CH935	TREINAMENTO AUDITIVO I 4	
01	CH964	TOPICOS EM MUSICA I 4	
02	CH566	TECNICA VOCAL II 2	CH565
02	CH613	INSTRUM.COMPLEMENTAR I PIANO 2	CH935
02	CH826	CANTO CORAL II 2	CH825
02	CH829	MUSICA BRASILEIRA 2	CH935
02	CH969	TREINAMENTO AUDITIVO II 4	CH935
03	CH511	HARMONIA I 4	CH969
03	CH827	CANTO CORAL III 4	CH826
03	CH848	CONTRAPONTO I 3	CH969
03	CH970	TREINAMENTO AUDITIVO III 4	CH969
04	CH512	HARMONIA II 4	CH511
04	CH638	PRATICA DE CONJUNTO I 2	CH970
04	CH828	CANTO CORAL IV 2	CH827
04	CH837	HISTORIA DA MUSICA I 2	CH935
04	CH971	TREINAMENTO AUDITIVO IV 4	CH970
05	CH405	PSIC. EVOLUTIVA II (ADOLESC.) 4	
05	CH513	HARMONIA III 4	CH512
05	CH639	PRATICA DE CONJUNTO II 2	CH638
05	CH838	HISTORIA DA MUSICA II 3	CH837
05	CH849	CONTRAPONTO II 3	CH848
06	CH514	HARMONIA IV 4	CH513
06	CH972	INSTRUMENTACAO E ORQUESTRACAO I 4	
06	CH973	INTRODUCAO A ETNOMUSICOLOGIA 2	CH970
06	CH974	HISTORIA DA MUSICA III 3	CH838
07	CH406	PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM 4	CH405
07	CH517	REGENCIA I 2	CH971
07	CH846	ESTETICA 4	CH838
07	CH977	ANALISE I 4	CH513 / CH838
07	ES101	DIDATICA GERAL I 4	
07	ES231	ESTR. FUNC. ENS.FUND. E MEDIO 4	
08	CH518	REGENCIA II 2	CH517
08	CH975	DIDATICA DO ENSINO DA MUSICA I 4	CH638 / ES101
08	CH978	ANALISE II 4	CH514 / CH977
08	CH979	ESTAGIO SUPERV. PRAT. ENSINO MUSICA I 13	CH638 / ES101
09	CH976	DIDATICA DO ENSINO DA MUSICA II 4	CH975
09	CH980	ESTAGIO SUPERV. PRAT. ENSINO MUSICA II 14	CH979
99	CH134	FUND. DA COMUNICACAO HUMANA 4	
99	CH271	FRANCES INSTRUMENTAL I 4	
99	CH272	FRANCES INSTRUMENTAL II 4	CH271
99	CH273	INGLES INSTRUMENTAL I 4	
99	CH274	INGLES INSTRUMENTAL II 4	CH273
99	CH335	INTRODUCAO A FILOSOFIA 4	
99	CH401	INTR. A UNIVERSIDADE E AO CURSO 2	
99	CH402	METOD. DO TRABALHO CIENTIFICO 4	
99	CH415	INTRODUCAO A SOCIOLOGIA 4	
99	CH465	HISTORIA DA ARTE II 4	CH464
99	CH466	HISTORIA DA ARTE III 4	CH465
99	CH480	CULTURA BRASILEIRA 4	
99	CH501	PERCEPCAO E EXPRESSAO VOCAL I 4	
99	CH502	PERCEPCAO E EXPRESSAO VOCAL II 4	CH501 / CH520
99	CH507	MORFOLOGIA I 4	CH504 / CH511

23/07/2013 Página 1 de 3

**Semestre Código Disciplina Cred Pré-Requisito**

99	CH508	MORFOLOGIA II 4	CH507 / CH512 / CH581
99	CH516	FOLCLORE I 4	CH335

99 CH519	REGENCIA III 4	CH514 / CH518
99 CH525	PRATICA INSTRUMENTAL II 2	CH524
99 CH526	PRATICA INSTRUMENTAL III 2	CH525
99 CH527	PRATICA INSTRUMENTAL IV 2	CH526
99 CH528	PRATICA INSTRUMENTAL V 2	CH527
99 CH531	FORMAS COMUN. EXPRES. ARTISTICA I 4	
99 CH532	FORMAS COMUN. EXPRES. ARTISTICA II 4	CH531
99 CH557	FOLCLORE II 4	CH516
99 CH560	ATIVIDADE CORAL I 2	CH523 / CH568
99 CH561	ATIVIDADE CORAL II 2	CH560
99 CH562	ATIVIDADE CORAL III 2	CH561
99 CH567	TECNICA VOCAL III 2	CH566
99 CH568	TECNICA VOCAL IV 2	CH567 / CH827
99 CH577	PROSODIA 4	CH513 / CH582
99 CH581	DIDATICA DO SOM E DO RITMO I 2	CH511 / CH824
99 CH582	DIDATICA DO SOM E DO RITMO II 2	CH512 / CH581
99 CH584	ATIV.COMPLEMENTAR-INIC.C. E CULT. I 1	
99 CH594	ATIV.COMPLEMENTAR-INIC.C. E CULT. II 1	
99 CH614	INSTRUM.COMPLEMENTAR II PIANO 2	CH613
99 CH615	INSTRUM. COMPLEM III PIANO 2	CH614
99 CH616	INSTRUM.COMPLEMENTAR IV PIANO 2	CH615
99 CH617	INSTRUM.COMPLEMENTAR V PIANO 2	CH616
99 CH618	INSTRUM.COMPLEMENTAR I VIOLAO 2	CH935
99 CH619	INSTRUM.COMPLEMENTAR II VIOLAO 2	CH618
99 CH620	INSTRUM.COMPLEMENTAR III VIOLAO 2	CH619
99 CH621	INSTRUM. COMPLEMENTAR IV VIOLAO 2	CH620
99 CH622	INSTRUM.COMPLEM V VIOLAO 2	CH621
99 CH623	INSTRUM. COMPLEM I FLAUTA DOCE 2	CH935
99 CH624	INSTRUM.COMPLEM II FLAUTA DOCE 2	CH623
99 CH625	INSTRUM COMPLEM III FLAUTA DOCE 2	CH624
99 CH626	INSTRUM. COMPLEM IV FLAUTA DOCE 2	CH625
99 CH627	INSTRUM.COMPLEM V FLAUTA DOCE 2	CH626
99 CH628	INSTR. COMPLEM I FLAUTA TRANSVERSA 2	
99 CH629	INSTR. COMPLEM.II FLAUTA TRANVERSA 2	CH628
99 CH630	INSTR. COMPLEM.III FLAUTA TRANSVERS 2	CH629
99 CH631	INSTR. COMPLEM. IV FLAUTA TRANSVERSA 2	CH630
99 CH632	INST. COMPLEM. V FLAUTA TRANVERSA 2	CH631
99 CH633	INSTR. COMPLEMENTAR I SAX 2	
99 CH634	INSTRUMENTO COMPLEMENTAR II SAX 2	CH633
99 CH635	INSTRUMENTO COMPLEMENTAR III SAX 2	CH634
99 CH636	INSTRUMENTO COMPLEMENTAR IV SAX 2	CH635
99 CH637	INSTRUMENTO COMPLEMENTAR V SAX 2	CH636
99 CH675	METODOLOGIA DA PESQUISA EM MUSICA I 2	CH838
99 CH776	COMPOSICAO I 1	
99 CH778	IMPROVISACAO I 2	
99 CH831	PRATICA DE CORAL I 4	CH568 / CH828
99 CH832	PRATICA DE CORAL II 4	CH831
99 CH833	PRATICA DE CORAL III 4	CH832
99 CH834	PRATICA DE CORAL IV 4	CH833
99 CH841	TECLADO BASICO I 2	
99 CH842	TECLADO BASICO II 2	CH821 / CH841
99 CH843	TECLADO BASICO III 2	CH822 / CH842
99 CH844	TECLADO BASICO IV 2	CH823 / CH843
99 CH847	FOLCLORE 4	CH438
99 CH850	INGLES INSTRUMENTAL 4	
99 CH859	IMPROVISACAO II 2	CH512
99 CH861	FORMAS EXPRES COMUN.ARTISTICA I 2	
99 CH862	FORMAS EXPRES COMUN. ARTISTICA II 2	CH861
99 CH881	VIOLAO I 2	
99 CH896	HISTORIA DAS ARTES ( MUSICA ) 2	
99 CH900	TOPICOS EM MUSICA III 2	

23/07/2013 Página 2 de 3

**Semestre Código Disciplina Cred Pré-Requisito**

99 CH968	TOPICOS EM MUSICA II 4	CH964
99 CL120	ARRANJO I 2	CH513
99 CL121	METODOLOGIA DE PESQ. EM MUSICA II 2	CH675

---

99 CL180 METODOS E TEC. PESQ. CIENT. EM MUSICA 2  
99 CL181 RITMICA I 2  
99 CL215 TRILHA SONORA I 2  
99 CL216 SEMINARIO TEMATICO A 2  
99 CL217 LINGUAGEM DA MUSICA CONTEMPORANEA 2 CH970  
99 CL218 HIST.E ANALISE CANTO POPULAR DO BRASIL 4 CH935  
99 CL219 A MUSICA NOS FOLGUEDOS 2 CH935  
99 CL226 SEMINARIO TEMATICO B 2  
99 CL229 RITMICA II 2 CL181  
99 CL230 PRATICA DE LEITURA MUSICAL I 2 CH935  
99 CL233 PROD. E MARKETING EM MUSICA POPULAR 2 CH935  
99 CL234 INTRODUCAO A COMPOSICAO 2 CH935  
99 CL235 CANTO REPERTORIO 2 CH565  
99 CL236 HISTORIA DA MUSICA POPULAR BRASILEIRA I 2 CH935  
99 CL237 ACOMPANHAMENTO I 2 CH935  
99 CL238 ARRANJO VOCAL 4 CH511  
99 CL239 HARMONIA POPULAR I 4 CH969  
99 CL240 MUSICA NAS TRADICOES POPULARES 4 CH935  
99 CL288 SEMINARIO TEMATICO C 2  
99 CL306 INSTRUMENTACAO E ORQUESTRACAO II 2 CL227  
99 CL457 EQUIPAMENTO DE ESTUDIO 2  
99 CL459 HARMONIA POPULAR II 4 CL239  
99 CS811 GINASTICA MASCULINA 2  
99 CS812 GINASTICA 2  
99 CS820 INICIACAO AO VOLEIBOL 2  
99 CS831 FUTEBOL DE SALAO 2  
99 CS838 BASQUETE 2

---

23/07/2013 Página 3 de 3

Fonte: <http://www.uece.br/uece/index.php/graduacao/presenciais>

## ANEXO F - Fluxograma do Curso de Licenciatura em Música da UECE - 2007

**Licenciatura Plena****Fluxograma Curricular**

Início Vigência: 2007 / Período Letivo: 2007.1

**3.090 horas - 182 créditos**

Tempo de Integralização: 4 anos

Tempo Máximo: 7 anos - Tempo Mínimo: 3,5 anos

<b>Licenciatura Plena</b>	horas	créditos	%
Prática como Componente Curricular	442	28	15,4
Estágio Curricular Supervisionado	408	24	13,2
Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural (Teóricas)	2.040	118	64,9
Formas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	200	12	6,5
<b>Total</b>	<b>3.090</b>	<b>182</b>	<b>100,0</b>
Disciplinas Eletivas e Optativas (inseridas no total)	340	20	11,0

**Disciplinas Obrigatórias****Campos de Conhecimento Instrumental**

510 horas			30 Créditos			
Práticas	Teóricas	Total	Práticas	Teóricas	Total	
Canto Coral I-IV	68	68	136	4	4	8
Prática de Conjunto I-II	34	34	68	2	2	4
Prática de Regência I	17	17	34	1	1	2
Prática de Regência II	34	--	34	2	--	2
Prática Instrumental I-V	85	85	170	5	5	10
Técnica Vocal I-II	34	--	34	2	--	2
Disciplinas Eletivas*	170	--	170	10	--	10
Disciplinas Optativas*	102	--	102	6	--	6

**Campos de Conhecimento de Fundamentos Teóricos**

1.224 horas			72 Créditos			
Práticas	Teóricas	Total	Práticas	Teóricas	Total	
Análise I-II	--	102	102	--	6	6
Contraponto I-II	--	102	102	--	6	6
Estética	--	34	34	--	2	2
Harmonia I-IV	--	272	272	--	16	16
História da Música I	--	34	34	--	2	2
História da Música II-III	--	102	102	--	6	6
Instrumentação e Orquestração I	--	34	34	--	2	2
Música Brasileira	--	34	34	--	2	2
Treinamento Auditivo I-IV	--	272	272	--	16	16
Disciplinas Eletivas*	--	170	170	--	10	10
Disciplinas Optativas *	--	68	68	--	4	4

## Campos de Conhecimento de Formação Humanística (e/ou Integração)

136 horas				8 Créditos		
Práticas	Teóricas	Total		Práticas	Teóricas	Total
Língua Estrangeira I	--	68	68	--	4	4
LIBRAS	--	68	68	--	4	4

## Campos de Conhecimento de Pesquisa

136 horas				08 Créditos		
Práticas	Teóricas	Total		Práticas	Teóricas	Total
Introdução à Etnomusicologia	--	34	34	--	2	2
Elaboração do Projeto de Pesquisa em Música	--	34	34	--	2	2
Métodos e Técnicas da Pesquisa Científica	--	34	34	--	2	2
Trabalho de Conclusão de Curso - TCC	--	34	34	--	2	2

## Campos de Conhecimento de Pedagógico

374 horas				22 Créditos		
Práticas	Teóricas	Total		Práticas	Teóricas	Total
Métodos e Técnicas no Ensino da Música I-II	34	68	102	2	4	6
Didática Geral	--	68	68	--	4	4
Estágio Supervisionado de Prática de Ensino da Música I-IV	--	--	--	--	--	--
Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	--	68	68	--	4	4
Psicologia do Desenvolvimento	--	68	68	--	4	4
Psicologia da Aprendizagem	--	68	68	--	4	4

Licenciatura Plena  
Disciplinas Eletivas

Campos de Conhecimento Instrumental			
Disciplinas	Área	créditos	horas
Composição I - II	Composição	2	34
Fonética I - II	Práticas Interpretativas (Canto)	2	34
Improvisação I	Música Popular	2	34
Música Eletroacústica I - II	Composição	2	34
Prática de Estúdio I - II	Música Popular	2	34
Prática de Leitura Musical I - II	Música Popular	2	34
Prática de Redução de Orquestra I	Práticas Interpretativas (Regência)	2	34
Tecnologia em Música	Composição	2	34
<i>Quadro das disciplinas não ofertadas com obrigatoriedade em quaisquer dos cursos</i>			
Acompanhamento I – II	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical	2	34
Arranjo Vocal	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical	2	34
Improvisação II – III	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical	2	34
Jingle	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical	2	34

Laboratório Vocal Performance e Pesquisa I – II	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical	2	34
Linguagem da Música Contemporânea	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical	2	34
Prática de Correpetição	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical	2	34
Prática de Orquestra ou Banda I – II	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical	2	34
Trilha Sonora I – II	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical	2	34

### Campos de Conhecimento de Fundamentos Teóricos

Disciplinas	Área	créditos	horas
Arranjo I – II	Música Popular	2	34
Equipamentos de Estúdio	Música Popular	2	34
Harmonia Popular I – IV	Música Popular	2	34
Harmonia V	Práticas Interpretativas (Regência) / Composição	2	34
História da Música Popular Brasileira I – II	Música Popular	2	34
Informática Aplicada à Música I – II	Música Popular	2	34
Rítmica I – II	Música Popular	2	34

### Quadro das disciplinas não ofertadas com obrigatoriedade em quaisquer dos cursos

Acústica Musical	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical		2 34
Análise III	Práticas Interpretativas (Regência) / Composição		2 34
Cultura Brasileira	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical		2 34
Didática do Instrumento	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical	2	34
Fisiologia da Voz	Práticas Interpretativas (Canto)		2 34
História da Arte	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical		2 34
História do Jazz	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical		2 34
História e Análise do Canto Popular do Brasil	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical		2 34
Produção e Marketing em Música Popular	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical		2 34
Rítmica III – IV	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical		2 34
Seminário Temático A	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical	2	34
Seminário Temático B	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical	2	34
Seminário Temático C	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical		2 34
Sociologia da Música	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical		2 34

### Campos de Conhecimento de Formação Humanística

Disciplinas	Área	créditos	horas
Língua Estrangeira II	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical		2 34



Semestre (18)	<b>Canto Coral I</b> 2 créd. – 34h	<b>Técnica Vocal I</b> 2 créd. – 34h	<b>Treinamento Auditivo I</b> 4 créd. – 68h	<b>Psicologia do Desenvolvimento</b> 4 créd. – 68h	<b>Língua Estrangeira I</b> 4 créd. – 68h	<b>Métodos e Téc. da Pesq. Científica em Música</b> 2 créd. – 34h			
II Semestre (22)	<b>Prática Instrumental I</b> 2 créd. – 34h	<b>Canto Coral II</b> 2 créd. – 34h	<b>Técnica Vocal II</b> 2 créd. – 34h	<b>Treinamento Auditivo II</b> 4 créd. – 68h	<b>Psicologia da Aprendizagem</b> 4 créd. – 68h	<b>Música Brasileira</b> 2 créd. – 34h	<b>História da Música I</b> 2 créd. – 34h	<b>Instrumentação e Orquestração I</b> 2 créd. – 34h	
III Semestre (26)	<b>Prática Instrumental II</b> 2 créd. – 34h	<b>Canto Coral III</b> 2 créd. – 34h	<b>Estrutura e Func. Ens. Fund. e Médio</b> 4 créd. – 68h	<b>Treinamento Auditivo III</b> 4 créd. – 68h	<b>Harmonia I</b> 4 créd. – 68h	<b>Contraponto I</b> 3 créd. – 51h	<b>História da Música II</b> 3 créd. – 51h	<b>Optativa</b> 2 créd. – 34h	<b>Eletiva</b> 2 créd. – 34h
IV Semestre (26)	<b>Prática Instrumental III</b> 2 créd. – 34h	<b>Canto Coral IV</b> 2 créd. – 34h	<b>Prática de Conjunto I</b> 2 créd. – 34h	<b>Treinamento Auditivo IV</b> 4 créd. – 68h	<b>Harmonia II</b> 4 créd. – 68h	<b>Contraponto II</b> 3 créd. – 51h	<b>História da Música III</b> 3 créd. – 51h	<b>Introdução à Etnomusicologia</b> 2 créd. – 34h	<b>Didática Geral</b> 4 créd. – 68h
V Semestre (23)	<b>Prática Instrumental IV</b> 2 créd. – 34h	<b>Métodos e Técnicas no Ensino Música I</b> 3 créd. – 51h	<b>Prática de Conjunto II</b> 2 créd. – 34h	<b>Est. Super. de Prática de Ensino I</b> 6 créd. – 102h	<b>Harmonia III</b> 4 créd. – 68h	<b>LIBRAS</b> 4 créd. – 68h	<b>Estética</b> 2 créd. – 34h		
VI Semestre (22)	<b>Prática Instrumental V</b> 2 créd. – 34h	<b>Métodos e Técnicas no Ensino Música II</b> 3 créd. – 51h	<b>Eletiva</b> 2 créd. – 34h	<b>Est. Super. de Prática de Ensino II</b> 6 créd. – 102h	<b>Harmonia IV</b> 4 créd. – 68h	<b>Análise I</b> 3 créd. – 51h	<b>Eletiva</b> 2 créd. – 34h		
VII Semestre (21)	<b>Eletiva</b> 2 créd. – 34h	<b>Eletiva</b> 2 créd. – 34h	<b>Elab. do Projeto de Pesquisa em Música</b> 2 créd. – 34h	<b>Est. Super. de Prática de Ensino III</b> 6 créd. – 102h	<b>Optativa</b> 2 créd. – 34h	<b>Prática de Regência I</b> 2 créd. – 34h	<b>Análise II</b> 3 créd. – 51h	<b>Eletiva</b> 2 créd. – 34h	
VIII Semestre (14)	<b>Eletiva</b> 2 créd. – 34h	<b>Trabalho de Conclusão de Curso - TCC</b> 2 créd. – 34h	<b>Est. Super. de Prática de Ensino IV</b> 6 créd. – 102h	<b>Prática de Regência II</b> 2 créd. – 34h	<b>Eletiva</b> 2 créd. – 34h				

## ANEXO G - JUSTIFICATIVA do Curso de Licenciatura em Música da UECE – 2007

### 1.2 Justificativa

Um exame dos currículos revela uma acentuada rigidez dos cursos de graduação. As grades curriculares não constituem apenas uma expressão técnica. Parecem ter sido concebidas como limitações de grade prisional. Enquadram o aluno num padrão predeterminado que, teoricamente, deveria capacitá-lo para adquirir a melhor formação dentro de um campo profissional. Na maioria das vezes, os currículos resultam em cursos com visões restritivas do conhecimento, especificando o que o aluno deve apreender durante a sua formação. Perde-se, nesta concepção, a alternativa de oferecer ao aluno a possibilidade de ampliar os horizontes do conhecimento e da aquisição de uma visão crítica que lhe permita extrapolar a aptidão específica de seu campo de atuação profissional.

A rigidez da grade curricular traz consigo, problema da adequabilidade de conteúdos e de habilidades às demandas impostas pelo ambiente acelerado de mudança do conhecimento e pelo dinamismo do mercado de trabalho. Os currículos, concebidos a partir de "conteúdos" seguem duas lógicas inapropriadas:

- a) a institucional, do acréscimo de informação;
- b) a individual, do princípio de que "a minha disciplina é a mais importante".

Em conseqüência, exibem, quase sempre, cargas horárias excessivas e, não raro, fragmentação de conteúdos cujo nexos é buscado através de uma "cadeia" rígida de pré-requisitos. Contudo, a articulação entre os diversos programas é frágil.

A situação é ainda mais grave se se considerar que os programas são freqüentemente modificados pelo professor para adequá-los aos seus conhecimentos específicos, sem que a alteração seja comunicada ao Colegiado, dificultando a avaliação do que vem a ser o núcleo específico do curso. Uma conseqüência da associação entre rigidez estrutural e extremo individualismo da visão de cada professor, com a "sua" disciplina, pode ser percebida, por exemplo, no grande número de avaliações às quais o aluno é submetido em uma única semana ou, até mesmo, em um único dia.

Talvez o aspecto mais crítico do currículo, como ele é atualmente concebido, seja excesso de centralização do processo de ensino no Professor. Com grande freqüência, o ensino é realizado através de aulas expositivas teóricas, que restringem acentuadamente a participação do aluno. Nesses casos, as aulas constituem processo no qual o Professor estuda e, na melhor das hipóteses, recria e reinterpreta o conhecimento para, então, repassá-lo ao aluno. Esse processo é, seguramente,

uma alternativa válida e legítima de ensino. Constitui, no entanto, o método dominante em alguns cursos, transformando o aluno em elemento passivo da aprendizagem. O aluno não é estimulado a exercer sua capacidade de compreensão, estruturação dos problemas, nem a buscar, sozinho, soluções. O exercício da reinterpretação e do olhar crítico chega a ser inibido.

Na atual concepção, mesmo a aula prática, é concebida apenas para conectar o pensar ao fazer. É apresentada como a execução de um experimento, sem a opção de discussão de sua representatividade, ou da recolocação de problemas e de possibilidades de novas soluções. O aluno não é, portanto, levado, de uma forma acadêmica e pedagogicamente elaborada, a trabalhar o conhecimento com o objetivo de ter um pensamento independente; desenvolver sua capacidade de estruturar e contextualizar problemas e buscar soluções alternativas às propostas.

A Universidade tem na Pós-Graduação e na Pesquisa um ambiente em que essas habilidades têm sido trabalhadas de forma consistente e inovadora. De fato, nesses domínios, configura-se um ambiente de aprendizado centrado no aluno. Ao professor, é reservada a tarefa de orientar, coordenar, estimular e promover condições para que o aprendizado se faça de maneira estimulante para o aluno. Essa experiência é, no ensino de graduação, explorada somente em casos excepcionais, quando acreditamos deva ser essa abordagem o elemento promotor das mudanças no ensino ao nível da graduação, se utilizado de maneira rotineira.

O modelo proposto neste Projeto Político-Pedagógico procura, em parte, oferecer mudanças que, ao incorporar parâmetros dinâmicos adequadamente aplicados, ofereçam alternativas para muitos dos problemas levantados. Nessa perspectiva, o modelo, que acreditamos capaz de induzir mudanças, não pretende exaurir a discussão. Mostra-se decisiva a contribuição da comunidade universitária para o seu aprimoramento. Acreditamos que a flexibilização seja uma necessidade imperiosa. O resultado das experiências de flexibilização, já executadas em Universidades no exterior e no Brasil, sugere que elas se encontram à frente no processo da busca da qualidade do ensino e que o curso tomado lhes assegurará hegemonia enquanto instituições geradoras do saber. No contexto nacional, pelo menos a UnB, UERJ e UFSM, já se encontram com o processo de flexibilização em andamento.

Reforça-nos esta idéia o Parecer<sup>1</sup> intitulado “Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação” – No.: CNE/CES 583/2001 aprovado em 04/4/2001 –, pelo qual fica estabelecido uma nova orientação geral para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação e entre outras considerações assinala:

“Além do mais, os currículos dos cursos superiores, formulados na vigência da legislação revogada pela Lei 9.394, de dezembro de 1996, em geral caracterizam-se por excessiva rigidez que advém, em grande parte, da fixação detalhada de mínimos curriculares e resultam na progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino” e destaca: “Visando assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes curriculares devem observar os seguintes princípios:

1. Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
2. Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
3. Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
4. Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
5. Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
6. Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
7. Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;
8. Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.”

A evidente superação da estrutura de currículos mínimos e seus atos normativos que indicavam até mesmo sob que denominação disciplinas ou matérias deveriam ser alocadas no currículo, enseja as diretrizes comuns às Instituições de Ensino Superior na composição de seus projetos pedagógicos. Encontramos no mesmo Parecer No.: CNE/CES 583/2001 aprovado em 04/4/2001 – “Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação” os seguintes elementos (item 3.1):

- ⌚ Objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- ⌚ Condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

- ⌚ Cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- ⌚ Formas de realização da interdisciplinaridade;
- ⌚ Modos de integração entre teoria e prática;
- ⌚ Formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- ⌚ Modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- ⌚ Cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades especialização, integradas e/ou subseqüentes à graduação, e de aperfeiçoamento, de acordo com a evolução das ciências, das tecnologias e das efetivas demandas do desempenho profissional, observadas as peculiaridades de cada área do conhecimento e de atuação, por curso;
- ⌚ Incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- ⌚ Concepção e composição das atividades de estágio, por curso;
- ⌚ Concepção e composição das atividades complementares;
- ⌚ Oferta de cursos seqüenciais e de tecnologia, quando for o caso.

## ANEXO H - OBJETIVOS do Curso de Licenciatura em Música da UECE – 2007

### 2.2 Objetivos do Curso

#### *Missão da UECE*

A UECE tem priorizado ao longo de sua existência a formação de profissionais voltados para o magistério, de modo a responder às graves questões enfrentadas pelas escolas públicas e privadas, bem como aos desafios da interiorização de desenvolvimento do Estado do Ceará.

#### *Missão e objetivos do Curso*

O curso de graduação em Música deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas composicionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletro-acústicos e de outros meios experimentais, e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da Música.<sup>1</sup>

Espera-se que os cursos superiores na área de Música contemplem o desenvolvimento humano nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas. Nestas Diretrizes Gerais podem ser destacados os seguintes objetivos:

- ⌚ Estimular o desenvolvimento de competências artísticas, pedagógicas e científicas, envolvendo o pensamento reflexivo;
- ⌚ Propiciar o desenvolvimento, a divulgação e a apreciação da criação e da execução musicais;
- ⌚ Formar profissionais aptos a participarem do desenvolvimento da área e a atuarem profissionalmente nos campos musicais instituídos e emergentes;
- ⌚ Formar profissionais com competência musical e pedagógica para atuarem de forma articulada na rede de ensino fundamental e médio, bem como em instituições de ensino específico de música;
- ⌚ Viabilizar a pesquisa científica e tecnológica em música, visando a criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento.

<sup>1</sup> Resolução No. 2 de 8 de março de 2002, Art. 3º “Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências.”

## ANEXO I - I Conferência Internacional sobre os Setes Saberes Necessários à Educação do Presente em Fortaleza-CE / 2010

### DESAFIOS EMERGENTES E ASPECTOS EVIDENCIADOS PELA PESQUISA

De acordo com os resultados da pesquisa disponibilizados no site <https://sites.google.com/site/escutapedagogica7saberes/home>, ficou evidenciado a existência de uma consciência coletiva a respeito da complexidade do mundo contemporâneo e que vivemos tempos incertos e fluidos que exigem novas ferramentas intelectuais para melhor compreensão e transformação da realidade, que já não pode ser considerada como sendo estável, homogênea e pré-determinada. E que a *excessiva* fragmentação e especialização do conhecimento tem nos levado a perder de vista as origens e as relações entre os fenômenos, eventos e processos, prejudicando a percepção de sua natureza, intrinsecamente, complexa, como observado nos diálogos ocorridos durante os Círculos de Diálogo 02 e 03, referentes ao conhecimento pertinente e à condição humana.

Constatou-se a consciência de que, individual e coletivamente, temos grandes dificuldades de encontrar soluções compatíveis com a magnitude e a complexidade dos problemas atuais, o que vem solicitando novos olhares sobre as questões ecológicas, econômicas, sociais e culturais. Por outro lado, já é possível perceber no horizonte próximo uma consciência voltada para as questões ecológicas, para as relações de interdependência entre indivíduo/sociedade/natureza, para nossa condição terrena articulada com a condição cósmica, bem como o desejo de atuar de maneira responsável, amorosa, coerente e ética.

Para os professores e demais agentes sociais participantes da pesquisa, um dos problemas educacionais de nosso tempo reside no fato de que ainda não fomos capazes de encontrar soluções compatíveis com a complexidade de nossos problemas educacionais mais prementes, como a questão da violência que vem aumentando tanto fora como dentro da escola e do estresse docente, a cada dia mais presente na sala de aula, de acordo com o observado nas discussões do Círculo de Diálogo 04 – ensinar a identidade terrena.

De um modo geral, os resultados da referida pesquisa apontaram para a constatação de que as atuais práticas gestoras e pedagógicas permanecem ainda fragmentadas, não reconhecendo as diversas experiências humanas, suas múltiplas relações e interconexões, bem como a unidade na diversidade, a construção coletiva do conhecimento, a criação de cenários participativos, a descentralização de processos e o reconhecimento multiculturalidade. Muitos são aqueles que reconhecem a importância de se desenvolver uma educação para a sustentabilidade, voltada para preservação da vida, no seu sentido mais amplo. Para esses, isto precisa ser considerado, de acordo com os resultados dos trabalhos realizados.

A pesquisa desenvolvida apontou a existência de um currículo vertical e descontextualizado da realidade local e global, que pouco colabora para dar respostas adequadas e competentes à complexidade dos problemas emergentes. Por outro lado, se percebeu, nos resultados obtidos, que alguns professores/as e alunos/as ainda reconhecem que a escola continua sendo a grande incentivadora responsável pela predominância de um pensamento dual na educação e pela forma tradicional de se abordar as disciplinas e de se

organizar o currículo escolar. Percebeu-se também que a grande maioria de professores e alunos ainda não tem plena consciência das implicações e dos reflexos de tudo isso a curto, médio e longo prazo, embora já reconheça que nossos problemas são de natureza transnacional, transdisciplinar e complexa, produtos de um mundo cada vez mais globalizado e interconectado.

Concordando com Edgar Morin, muitos professores reconhecem a necessidade de um pensamento complexo, ecológico, capaz de relacionar, contextualizar e religar diferentes saberes ou dimensões da vida e a importância de se cultivar uma mente mais aberta, uma escuta mais sensível e se ter pessoas mais responsáveis e comprometidas com a transformação de si e do mundo ao seu redor. Para eles, isto é fundamental para que possamos desenvolver pensamentos, sentimentos e ações congruentes e coerentes com as necessidades atuais. Reconhecem também que tais aspectos dependem de transformações nas práticas pedagógicas, do desenvolvimento de processos reflexivos que permitam a evolução da consciência humana e novos compromissos sociopolíticos e institucionais.>

Ficou também evidenciado que além de competências técnicas e tecnológicas é preciso desenvolver outras competências humanas e educacionais, especialmente aquelas voltadas para o desenvolvimento de uma consciência ética coletiva e compreensão mais adequada da realidade educacional. Novas competências pessoais e profissionais pautadas na solidariedade, na amorosidade, na percepção dos processos de interdependência e na compreensão da multidimensionalidade humana, bem como no respeito às diferenças e no reconhecimento das desigualdades sociais.

Pelos resultados obtidos, foi possível verificar que parte dos educadores reconhece que a complexidade dos problemas, hoje, enfrentados requer, sobretudo, que eduquemos para a reforma do pensamento proposta por Edgar Morin, visando maior responsabilidade social e consciência ecológica, já que o destino humano tem tudo a ver com o destino de cada um de nós, como pôde ser observado nas conclusões do círculo de diálogo relacionado à ética do gênero humano. Destacou-se também a importância de uma transformação na maneira de pensar, de sentir e agir, na capacidade refletir e de se auto-eco-organizar, para que cada um possa desenvolver ações que colaborem para a evolução do pensamento, da consciência, da inteligência e sensibilidade humana voltada para a consolidação de uma política de civilização baseada na justiça, na solidariedade, na democracia, como proposto por Edgar Morin.

Dentre os vários resultados obtidos pela pesquisa, destacamos os seguintes:

- Uma grande preocupação com o triângulo da vida expresso a partir das relações indivíduo/sociedade/natureza, reconhecendo que o ser humano, individual e coletivamente, está ligado à natureza e a importância de se estar aberto à realidade socioambiental da comunidade escolar, bem como de todo o planeta. Professores e alunos ratificam a necessidade da educação ensinar o aluno a cuidar tanto de sua ecologia interior (mente/corpo/espírito), como também de sua ecologia exterior (relações com a natureza e a sociedade);
- A importância de a escola trabalhar o conhecimento pertinente, o conhecimento contextualizado. Um destaque especial foi dado à importância da contextualização da informação, do conhecimento construído e dos problemas emergentes.



Reconhecem, com clareza, que o conhecimento traz consigo também o erro, a ilusão e a cegueira;

- A necessidade de se investir no estudo dos fundamentos da ciência e na discussão a respeito dos diferentes paradigmas que prevalecem na educação, para que se possa refletir melhor sobre as cegueiras do conhecimento, o erro e a ilusão; destacou-se a importância de se favorecer o diálogo entre “teorias inimigas”, por nós, traduzido, como o diálogo entre as diferentes perspectivas teóricas existentes. Entendemos que a expressão “teorias inimigas” revela de certa forma, a dualidade predominante no pensamento dos professores/as;
- A importância de se reconhecer o saber que o aluno traz consigo, a partir de sua realidade e que muito contribui para o conhecimento construído em sala de aula; Outro destaque foi dado à utilização de metodologias de formação docente que privilegiem processos autobiográficos e memórias educativas que nos ajudem a refletir sobre “como somos o que somos”; e “como nos constituímos como tal”.
- A observação de que a dualidade do pensamento continua sendo reforçada pela escola, a partir de sua maneira de trabalhar a realidade, foi um dos destaques apontados pela pesquisa;
- O reconhecimento, por parte do professorado, da necessidade de se romper a fragmentação do conhecimento por meio de metodologias interdisciplinares e transdisciplinares e de se “recriar o currículo”.
- A necessidade de se pensar em políticas públicas que respeitem a *condição humana do professor* para que ele possa ter melhor qualidade de vida e condições mais adequadas para viver de sua profissão;
- A consciência da fragilidade da formação inicial docente frente aos desafios da realidade complexa. Professores/as destacam a importância de se ter políticas públicas que garantam a criação de fóruns permanentes e núcleos de discussão juntos às Instituições de Ensino Superior. Foi destacada a importância de se repensar a formação de professores a partir de cursos de formação ao longo de sua vida profissional e mediante a criação de fóruns permanentes em cada comunidade educacional, por parte das secretarias de educação, no sentido de potencializar experiências, vivências e discussões a respeito de práticas pedagógicas inovadoras a partir dessas temáticas;
- A necessidade de que as Instituições de Ensino Superior constituam núcleos para se discutir, pesquisar, pensar e repensar o processo de formação inicial docente à luz da complexidade;
- A importância de se ter políticas públicas que garantam a constituição de espaços de coordenação, planejamento e formação docente continuada, bem como a existência daqueles espaços destinados à reflexão sobre a prática docente na escola;
- Foi observada também a importância de se resgatar a motivação, a criatividade, a responsabilidade social em alunos e professores, propiciando o desenvolvimento da autoria, da autonomia de pensamento e interpretação da realidade;

Para finalizar, cumpre destacar que todos os grupos pesquisados, sem exceção, observaram a importância do diálogo, da escuta sensível, da diversidade de falas, da multiplicidade de olhares nos processos educacionais, ratificando o interesse e a disponibilidade para fazer parte de um movimento pela ressignificação do paradigma

educacional vigente. Foi observado também que a grande maioria dos professores/as e demais elementos das comunidades educacionais envolvidas na pesquisa não conheciam o livro *Sete Saberes* de Edgar Morin, confirmando assim que ele ainda não chegara à grande maioria das escolas. Mesmo assim, muitos trouxeram suas próprias reflexões e perceberam a compatibilidade delas com grande parte da temática desenvolvida na referida obra, reconhecendo-a como importante base inspiradora, capaz de permitir e direcionar a abertura ao diálogo e à reflexão coletiva sobre o ensino da compreensão e da condição humana, da cidadania planetária e da ética do gênero humano, condições fundamentais para uma práxis educacional transformadora e humanizante.

**ANEXO J - Fluxograma do Curso de Bacharelado em Música da UECE - 2007**

**Bacharelado em Música Popular com Habilitação em Instrumento / Canto**

**Fluxograma Curricular**

Início Vigência: 2007 / Período Letivo: 2007.1

**2.478 horas - 148 créditos**

Tempo de Integralização: 4 anos

Tempo Máximo: 7 anos - Tempo Mínimo: 3,5 anos

Bacharelado em Música Popular	horas	créditos	%
Prática como Componente Curricular	799	48	33,9
Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural (Teóricas)	1.479	82	57,8
Atividades Complementares	200	12	8,3
<b>Total</b>	<b>2.478</b>	<b>142</b>	<b>100,0</b>
Disciplinas Eletivas e Optativas (inseridas no total)	408	24	16,9

**Disciplinas Obrigatórias**

**Campos de Conhecimento Instrumental**

918 horas			56 Créditos			
Práticas	Teóricas	Total	Práticas	Teóricas	Total	
Canto Coral I-II	68	--	68	4	--	4
Improvisação I	17	17	34	2	2	4
Instrumento Complementar I- II	34	34	68	2	2	4
Instrumento I - VIII	272	--	272	16	--	16
Prática de Conjunto I - II	34	34	68	2	2	4
Prática de Estúdio I - II	68	--	68	4	--	4
Prática de Leitura Musical I - II	68	--	68	4	--	4
Técnica Vocal I-II	34	34	68	2	2	4
Disciplinas Eletivas*	204	--	204	12	12	12

**Campos de Conhecimento de Fundamentos Teóricos**

1.156 horas			68 Créditos			
Práticas	Teóricas	Total	Práticas	Teóricas	Total	
Arranjo I-II	--	136	136	--	8	8
Equipamentos de Estúdio	--	34	34	--	2	2
Estética	--	34	34	--	2	2
Harmonia Popular I-IV	--	272	272	--	16	16
História da Música Popular Brasileira I-II	--	68	68	--	4	4
Informática Aplicada à Música I - II	34	34	68	2	2	4
Rítmica I - II	68	--	68	4	--	4
Treinamento Auditivo I-IV	--	272	272	--	16	16
Disciplinas Eletivas*	--	204	204	--	12	12

## Campos de Conhecimento de Formação Humanística (e/ou Integração)

68 horas				4 Créditos		
Práticas	Teóricas	Total		Práticas	Teóricas	Total
Língua Estrangeira I	--	68	68	--	4	4

## Campos de Conhecimento de Pesquisa

136horas				8 Créditos		
Práticas	Teóricas	Total		Práticas	Teóricas	Total
Introdução à Etnomusicologia	--	34	34	--	2	2
Elaboração do Projeto de Pesquisa em Música	--	34	34	--	2	2
Métodos e Técnicas da Pesquisa Científica em Música	--	34	34	--	2	2
Trabalho de Conclusão de Curso - TCC	--	34	34	--	2	2

**Bacharelado em Música Popular com Habilitação em Instrumento / Canto**  
**Disciplinas Eletivas**

<b>Campos de Conhecimento Instrumental</b>			
<i>Disciplinas</i>	<i>Área</i>	créditos	horas
Canto Coral III - IV	Educação Musical	2	34
Composição I - II	Composição	2	34
Fonética I - II	Práticas Interpretativas (Canto)	2	34
Música Eletroacústica I - II	Composição	2	34
Regência I – II	Práticas Interpretativas (Regência) / Educação Musical	2	34
Tecnologia em Música	Composição	2	34
<i>Quadro das disciplinas não ofertadas obrigatoriamente em quaisquer cursos</i>			
Acompanhamento I – II	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical	2	34
Arranjo Vocal	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical	2	34
Improvisação II – III	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical	2	34
Instrumento Complementar Flauta Doce III – IV	Práticas Interpretativas (Instrumento) / Música Popular	2	34
Instrumento Complementar Flauta Transversa III – IV	Práticas Interpretativas (Instrumento) / Música Popular	2	34
Instrumento Complementar Piano III – IV	Práticas Interpretativas (Instrumento) / Música Popular	2	34
Instrumento Complementar Saxofone III – IV	Práticas Interpretativas (Instrumento) / Música Popular	2	34
Instrumento Complementar Violão III – IV	Práticas Interpretativas (Instrumento) / Música Popular	2	34
Jingle	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical	2	34
Laboratório Vocal Performance e Pesquisa I – II	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical	2	34
Linguagem da Música Contemporânea	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical	2	34
Trilha Sonora I – II	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical	2	34

<b>Campos de Conhecimento de Fundamentos Teóricos</b>			
<i>Disciplinas</i>	<i>Área</i>	créditos	horas
Análise I – II	Práticas Interpretativas / Composição / Educação Musical	2	34
Contraponto I – II	Práticas Interpretativas / Composição / Educação Musical	2	34
Harmonia I – IV	Práticas Interpretativas / Composição / Educação Musical	2	34

Instrumentação e Orquestração I – II	Práticas Interpretativas / Composição / Educação Musical 2		34
<i>Quadro das disciplinas não ofertadas obrigatoriamente em quaisquer cursos</i>			
Acústica Musical	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical	2	34
Análise III	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical	2	34
Cultura Brasileira	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical	2	34
Fisiologia da Voz	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical	2	34
História da Arte	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical	2	34
História do Jazz	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical	2	34
História e Análise do Canto Popular do Brasil	Práticas Interpretativas (Regência) / Composição	2	34
Pedagogia e Didática do Instrumento	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical	2	34
Produção e Marketing em Música Popular	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical	2	34
Rítmica III – IV	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical	2	34
Seminário Temático A	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical	2	34
Seminário Temático B	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical	2	34
Seminário Temático C	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical	2	34
Sociologia da Música	Práticas Interpretativas (Canto)	2	34

#### Campos de Conhecimento de Formação Humanística

<i>Disciplinas Área</i>	<i>créditos horas</i>		
Língua Estrangeira II	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular Educação Musical	2	34
LIBRAS	Práticas Interpretativas / Composição / Música Popular	2	34

Fonte: <http://www.uece.br/uece/index.php/graduacao/presenciais>

**ANEXO L - EMENTÁRIO das Disciplinas do Curso de Licenciatura em Educação Musical da UFC - 2005**

**10. EMENTÁRIO**

**10.1. DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS**

**Primeiro Semestre**

☐ **Prática Instrumental I A** – Considerações gerais sobre o instrumento. Cifras e sua realização. Estudo prático de encadeamentos harmônicos II, V, I em todas as tonalidades com tríades e tétrades conduzindo vozes e utilizando tensões. Estudo prático de ritmos brasileiros: baião, bossa-nova e samba. Prática musical em conjunto.

☐ **Prática Instrumental I B** – Considerações gerais sobre o instrumento. Desenvolvimento de técnicas de execução violonística. Leitura básica de cifras. Estudo ordenado e progressivo de exercícios e obras para violão. Prática musical em conjunto e prática de acompanhamento ao violão.

☐ **Prática Instrumental I C** – Considerações gerais sobre o instrumento. Técnicas de execução da flauta doce soprano e técnicas de controle da respiração. Estudo ordenado e progressivo de exercícios e obras para flauta doce. Prática musical em conjunto.

☐ **Canto Coral I** – Prática de canto em conjunto. Análise, leitura e execução de obras corais de diferentes gêneros, estilos e formas com ênfase para a música popular brasileira.

☐ **Percepção e Solfejo I** – Solfejo e percepção de ritmos e melodias. Memorização e classificação de intervalos harmônicos e melódicos. Audição de acordes de três sons no estado fundamental. Percepção de cadências harmônicas.

☐ **História da Música I: música ocidental** – Origens da música. Aspectos históricos, técnicos e estéticos desde a Antiguidade até o Século XIX. Estudo das relações entre as circunstâncias históricas dos grandes ciclos do caminho cultural ocidental e as expressões musicais contemporâneas a esses ciclos.

☐ **Cultura e Antropologia Musical** – As relações e inter-relações humanas com a realidade à luz de conceitos antropológicos e sociológicos. Fundamentos básicos da criatividade humana na geração de conhecimentos e na criação de obras artísticas musicais.

☐ **Técnica Vocal I** – Compreensão da anatomia e fisiologia do aparelho fonador. Atributos e possibilidades da voz. Exercícios de relaxamento, respiração, apoio (diafragmático, intercostal e torácico) e impostação (articulação) da voz em contextos individuais e coletivos.

**Segundo Semestre**

☐ **Prática Instrumental II A** – Desenvolvimento da prática instrumental I em nível crescente de complexidade. Introdução da relação entre acorde e compreensão da escala correspondente. Estudo prático de encadeamentos harmônicos IIm7(b5), V7(b9) em todas as tonalidades com tríades e tétrades conduzindo vozes e utilizando tensões. Estudo prático de ritmos brasileiros: maracatu e chorinho. Prática musical em conjunto.

☐ **Prática Instrumental II B** – Desenvolvimento da prática instrumental I em nível crescente de complexidade. Estudo da técnica violonística brasileira, suas raízes, matizes, autores e repertório. Prática musical em conjunto e prática de improvisação.

☐ **Prática Instrumental II C** – Desenvolvimento da prática instrumental I em nível crescente de complexidade. Técnicas de execução da flauta doce contralto. Estudo de ornamentações e articulações da música do período medieval, renascentista e barroco. Prática musical em conjunto.

- **Canto Coral II** – Prática de canto em conjunto. Análise, leitura e execução de obras corais de diferentes gêneros, estilos e formas com ênfase na música latino-americana.
- **Percepção e Solfejo II** – Desenvolvimento do solfejo e da percepção de ritmos, melodias e harmonias em nível crescente de complexidade. Memorização e classificação de intervalos harmônicos e melódicos e de acordes de quatro e cinco sons no estado fundamental. Percepção de cadências harmônicas.
- **História da Música II: Música Brasileira** – Aspectos históricos, técnicos e estéticos da música brasileira das origens até o século XIX.
- **Estética** – Introdução ao mundo conceitual e teórico da filosofia estética. A arte como experiência de expressão humana. O belo como categoria da ação humana. Definições da obra de arte. A função estética da arte na educação.
- **Técnica Vocal II** – A utilização da voz na educação e reeducação vocal. Fundamentação e estruturação de exercícios de técnica vocal. Junção de aspectos técnicos e interpretativos da emissão vocal através da prática de canto solo e em grupo.

### Terceiro Semestre

- **Prática Instrumental III A** – Desenvolvimento da prática instrumental II em nível crescente de complexidade. Desenvolver a compreensão da relação dos acordes com as diferentes escalas musicais. Estudo prático de encadeamentos com dominantes substitutos, dominantes secundários e dominantes estendidos em todas as tonalidades com tríades e tétrades conduzindo vozes e utilizando tensões. Estudo prático de ritmos brasileiros: afoxé, partido alto e frevo. Prática musical em conjunto.
- **Prática Instrumental III B** – Desenvolvimento da prática instrumental II em nível crescente de complexidade. Estudo de arranjos de música popular brasileira para violão solo. Estudos básicos de harmonia aplicados à prática violonística. Prática musical em conjunto.
- **Prática Instrumental III C** – Desenvolvimento da prática instrumental II em nível crescente de complexidade. Técnicas de execução da flauta doce tenor. Estudo de ornamentações e articulações da música do período clássico e romântico. Prática musical em conjunto.
- **Canto Coral III** – Prática de canto em conjunto. Análise, leitura e execução de obras corais de diferentes gêneros, estilos e formas com ênfase na música folclórica e popular brasileira infantil.
- **Percepção e Solfejo III** – Desenvolvimento do solfejo e da percepção de ritmos, melodias e harmonias em nível crescente de complexidade. Memorização e classificação de intervalos harmônicos e melódicos, como também de acordes invertidos. Percepção de cadências harmônicas e das resoluções naturais dos acordes na música popular brasileira.
- **História da Música III: música brasileira do século XX** – Aspectos históricos, técnicos e estéticos da música brasileira do século XX até a atualidade. A música popular brasileira.
- **Estudos Sócio-Históricos e Culturais da Educação** - Conceitos fundamentais à Sociologia, História e Antropologia para a compreensão da relação entre Educação e Sociedade. A interdisciplinaridade do pensamento pedagógico. Multiculturalismo e políticas educacionais de ação afirmativa.
- **Técnica Vocal III** – O canto coral e a música popular brasileira. Problemas técnicos de emissão vocal do repertório coral brasileiro e da música popular brasileira arranjada para coro. Prática interpretativa da Música Popular Brasileira (solo e em grupo).

### Quarto Semestre



□ **Prática Instrumental IV A** – Desenvolvimento da prática instrumental III em nível crescente de complexidade. Tensões disponíveis e sua relação com a escala, grau, do acorde. Encadeamentos com acordes dominantes alterados e acordes de estruturas híbridas. Prática de harmonização e rearmonização de um tema. Estudo prático de ritmos aplicados ao teclado: salsa, jazz, blues, ritmos cubanos, e outras modalidades brasileiras. Prática musical em conjunto.

□ **Prática Instrumental IV B** – Desenvolvimento da prática instrumental III em nível crescente de complexidade. Dimensões técnicas e didáticas para a formação de grupos camerísticos de violão. Prática musical em conjunto.

□ **Prática Instrumental IV C** – Desenvolvimento da prática instrumental III em nível crescente de complexidade. Técnicas de execução da flauta doce baixo e soprano. Estudo de ornamentações e articulações da música contemporânea e brasileira. Dimensões técnicas e didáticas para a formação de grupos camerísticos de flauta doce. Prática musical em conjunto.

□ **Canto Coral IV** – Prática de canto em conjunto. Análise, leitura e execução de obras corais de diferentes gêneros, estilos e formas com ênfase para a música erudita européia (renascença e barroco) e música contemporânea do Brasil.

□ **Percepção e Solfejo IV** – Desenvolvimento do solfejo e da percepção de ritmos, melodias e harmonias em nível crescente de complexidade. Memorização e classificação de intervalos harmônicos e melódicos e de acordes alterados. Percepção de cadências harmônicas e das resoluções naturais dos acordes na música popular brasileira.

□ **Educação Musical Brasileira: metodologias e tendências** – História e tendências da educação musical no Brasil. Panorama dos métodos e propostas de ensino de música empregadas no Brasil e estudo das principais características dos processos de musicalização.

□ **Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência** – Conceções básicas sobre o desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. Conceito e características da adolescência. Desenvolvimento sócio-afetivo e cognitivo. Crises na adolescência. Fatores psicológicos no processo ensino/aprendizagem: percepção, atenção, motivação, memória e inteligência. Distúrbios na aprendizagem. Avaliação da Aprendizagem

□ **Regência I** – Estudo prático do gestual de regência e suas implicações técnicas na execução de diferentes gêneros estilos e formas musicais. Técnicas de marcação para compassos simples e compostos. Técnicas de ensino, de análise estrutural e de estudo de repertório na forma cânone e a duas vozes. Função social do regente e sua missão enquanto educador musical. Interpretação de repertório folclórico e infantil brasileiro.

### Quinto Semestre

□ **Estágio Supervisionado I** – Análise e avaliação de uma experiência de ensino musical efetivamente realizada, envolvendo investigação sobre aspectos do cotidiano escolar. Reflexão em torno das políticas educacionais e sobre a organização do trabalho na escola e sobre a prática pedagógica.

□ **Harmonia I** – Encadeamento das funções harmônicas da primeira e segunda lei tonal, em arranjos para três ou quatro vozes mistas. Extensão das vozes do quarteto vocal clássico. Uso de notas estranhas aos acordes: bordaduras, apogiaturas, retardos, antecipações e notas de passagem.

□ **Contraponto I** – Estudo da polifonia do Século XVI, em suas várias espécies, através da criação de estruturas polifônicas e análise de madrigais e motetos renascentistas.

□ **Regência II** – Estudo prático, em nível crescente de complexidade, do gestual de regência e suas implicações técnicas na execução de diferentes gêneros estilos e formas musicais. Técnicas de marcação para compassos alternados e mistos. Técnicas de ensino, de análise estrutural e de estudo de repertório a três vozes. Princípios de organização e estratégias de ensaio para a formação de coros e outros grupos musicais.

Interpretação de repertório popular brasileiro.

□ **Oficina de Música I** – Prática e vivência dos diversos e diferentes gêneros e estilos da música brasileira. Formação de grupos vocais e instrumentais. Prática em conjunto com interação de expressões instrumentais e vocais.

□ **Didática I** - Educação e Didática na Realidade Contemporânea: O Professor, O Estudante e O Conhecimento; A Natureza do trabalho Docente; Concepções de Ensino; A Sala de Aula e seus Eventos; Planejamento e Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem.

### Sexto Semestre

□ **Estágio Supervisionado II** – Programação, execução e avaliação de uma proposta de estágio compreendendo: diagnóstico da realidade escolar, participação nas atividades culturais da unidade escolar e direção do processo ensino-aprendizagem. Análise e avaliação das experiências de ensino musical realizadas.

□ **Harmonia II** – Encadeamento das funções harmônicas da terceira e quarta lei tonal. Realização de arranjos sobre temas folclóricos para vozes mistas e iguais. Estudo dos caminhos harmônicos da música brasileira.

□ **Contraponto II** – Estudo do contraponto Bachiano e suas formas de realização: prelúdios, fugas, corais. Composição de estruturas polifônicas tonais geradas a partir de temas populares.

□ **Regência III** – Estudo prático, em nível crescente de complexidade, do gestual de regência e suas implicações técnicas na execução de diferentes gêneros estilos e formas musicais. Técnicas de movimentos de expressão. Técnicas de ensino, de análise estrutural e de estudo de repertório a quatro vozes e com acompanhamento. O regente como criador / re-criador de uma obra musical. Interpretação de repertório contemporâneo brasileiro.

□ **Estrutura, Política e Gestão Educacional** – A Educação no contexto sócio, econômico, político, histórico e legal brasileiro; Conceito de Sistema e organização escolar – o Sistema Educacional Brasileiro; A legislação educacional; As políticas públicas para a educação; Gestão educacional; Financiamento da educação; Formação do profissional da educação; A estrutura e a política para a educação no Estado do Ceará.

□ **Oficina de Música II** – Prática e vivência dos diversos e diferentes gêneros e estilos da música brasileira. Prática em conjunto com interação de expressões instrumentais e vocais. Estudos dos procedimentos de execução musical em conjunto. Criação e improvisação musical.

### Sétimo Semestre

□ **Estágio Supervisionado III** – Aprofundamento da experiência vivida em Estágio Supervisionado I, incluindo uma intervenção na formação de professores no contexto urbano e rural.

□ **Análise Musical I** – Estudo dos idiomas, texturas e formas musicais da música ocidental, enfatizando a compreensão dos processos de composição num estudo comparativo entre o processo de criação musical e a realidade que o abriga.

□ **Metodologia e Prática do Ensino de Música no Ensino Fundamental e Médio I** – As abordagens psicológicas aplicáveis em educação musical. Reflexão da realidade escolar a partir da observação. Estruturação e elaboração de planos de ensino de música para o ensino fundamental e médio. Seleção e organização de conteúdos, metodologia, recursos auxiliares e processos de avaliação de aprendizagem.

□ **Harmonia III** – Estudo prático da quinta lei tonal em realizações vocais e instrumentais. Estudo de arranjos de música brasileira com especial atenção para as questões rítmicas nas execuções à capela.

### **Oitavo Semestre**

□ **Estágio Supervisionado IV** – Intervenção pedagógica concatenada com as vivências realizadas nas disciplinas de estágio I, II e III buscando um aprofundamento do trabalho realizado e uma avaliação deste como um todo: Pesquisa sobre aspectos didáticos, sociais e políticos da prática escolar.

□ **Análise Musical II** – Estudo de obras musicais de caráter pluri-instrumental no que concerne sua estruturação idiomática, textura, arquitetura musical. Compreensão das relações entre a chamada “música de concerto” e a “música popular” (folclórica).

□ **Metodologia e Prática do Ensino de Música no Ensino Fundamental e Médio II** – Sistemas e processos em educação musical: vivência, análise e aplicabilidade nas escolas brasileiras. A criatividade nos processos de ensino-aprendizagem da música. Processos de avaliação no ensino da música no ensino fundamental e médio. Aplicação de planos de ensino. Trabalhos práticos supervisionados.

□ **Projeto Especial em Educação Musical** - Planejamento, execução e avaliação de um projeto educativo em instituições não escolares. Estado, terceiro setor, organizações não governamentais e organização da sociedade civil.

### **10.2. DISCIPLINAS OPTATIVAS**

□ **Oficina de Percussão I** – Estudo da estrutura acústica (física) e cultural do instrumental tradicional brasileiro de percussão e suas práticas musicais. Técnica e execução dos instrumentos de percussão. Prática de execução musical em conjunto.

□ **Oficina de Percussão II** – Desenvolvimento da percussão no século XX. Instrumentos de percussão de outras culturas. Pesquisa e prática de novos meios de expressão instrumental percussiva. Percussão corporal. Técnicas de execução em conjunto.

□ **Oficina de Construção de Instrumentos** – Experimentação e organização sonora de materiais diversos aplicados à música. Construção e manipulação de instrumentos musicais alternativos. Membranofones, cordofones, Idiofones e aerofones . Elaboração e execução de repertório p/ orquestra de instrumentos alternativos.

□ **Música e Informática I** – Conhecimento básico das diversas tecnologias de codificação sonora no computador. Exploração dos principais softwares de Seqüenciamento de Sons. Noções Básicas de Editoração de Partituras utilizando programas de computador.

□ **Informática em Música II** – As Técnicas de Manipulação e Edição de Sons com os recursos de software. Editoração avançada de partituras utilizando programas de computador. As concepções metodologias subjacentes aos principais softwares de Educação Musical.

□ **Prosódia Musical** – Análise comparativa da dimensão ritmo-musical na literatura poética. Estudo dos processos de ajustamento rítmico nas relações entre a literatura poética e a música.

- **Etnomusicologia** – Estudo da música das culturas e manifestações populares. Gêneros musicais brasileiros: vaneirão, candomblé, xangô, maracatus, caboclisto, frevo, desafio, coco, congada, forro, catimbó, samba entre outros. A música das culturas não ocidentais.
- **Música Contemporânea** – Estudo das tendências sonoras: atonalismo, serialismo, estruturalismo neo-clacissismo, música concreta, música eletrônica, música eletroacústica. Compreensão dos princípios filosóficos que norteiam a produção musical dos séculos XX e XXI.
- **Arranjo Musical I** – Aplicação de elementos harmônicos, rítmicos, melódicos, vocais e instrumentais na construção de arranjos com uma perspectiva de educação musical. Prática de elaboração de arranjos.
- **Projetos de Pesquisa I** – Conceituação de pesquisa. Problemas, hipóteses, variáveis, e métodos de pesquisa. Características da pesquisa nas diferentes áreas artísticas. Estrutura de projetos e relatórios de pesquisa.
- **Composição Musical** – Elementos constitutivos das formas musicais. A forma e a harmonia. Criação e execução de peças vocais e/ou instrumentais para uma ou mais partes, nos diferentes idiomas e texturas musicais.
- **Musicoterapia** – Compreensão das propriedades terapêuticas da experiência musical à luz do conhecimento psicológico.
- **Arranjo Musical II** – Princípios formais e estruturais comuns utilizados em arranjos musicais. Análise e prática de elaboração de arranjos e pequenas composições.
- **Meditação e Educação** - Introdução ao estudo prático-teórico da meditação enfocando algumas tradições do Oriente e Ocidente e na contemporaneidade. Os vários tipos de meditação e a vida cotidiana. Paradigmas emergentes na educação e a meditação como possibilidade didática para o auto-conhecimento, transformação da consciência e evolução do ser bio-psico-sócio-cultural e cósmico.
- **Folclore e Cultura Popular** - Estudo das manifestações do folclore e da cultura popular. Relações entre o processo de produção capitalista e o desaparecimento dessas manifestações. Folclores nacionais, regionais e locais.
- **Introdução à Pesquisa em Música** – Estudos orientados para elaboração de um projeto de pesquisa em música. Leitura e análise de trabalhos de pesquisa em música. A conduta e o método científico em música. Etapas para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa musical. Trabalhos práticos e noções básicas para o desenvolvimento de uma pesquisa em música.
- **Pedagogia de Paulo Freire** - O pensamento de Paulo Freire na história da educação brasileira. Concepções antropológicas: homem e cultura. Concepções epistemológicas e educacionais: conhecimento, educação, sociedade e escola. Práticas pedagógicas fundamentadas na Pedagogia freiriana.
- **Sociologia da Música** – Estudos sociológicos sobre o conhecimento musical desde o contexto europeu até a realidade brasileira.
- **Educação para uma cultura de paz** - Sociedade contemporânea e cultura da violência: guerra preventiva e terrorismo. Cuidar X Consumir. Ética planetária e superação do paradigma cartesiano. Valorização da vida e da dignidade humana. Cultura da não violência; os grandes pacifistas. Diálogo e esperança na prática pedagógica. Educar para a participação autônoma e solidária. Direitos e valores humanos. Experiências e programas para uma cultura de paz.
- **Cultura Brasileira** - Evolução da Cultura do povo brasileiro diante das contribuições das várias etnias que o compõem.

□ **Recreação e Ludicidade** - Estudos e benefícios da recreação no bem estar do indivíduo e na melhoria de sua qualidade de vida. A recreação e a educação física. Atividades lúdicas para crianças, adolescentes, adultos e idosos. Planejamento de atividades lúdicas. Espaços lúdicos para prática da recreação: espaço, segurança e materiais lúdicos.

□ **Corporeidade e Educação** - A corporeidade e a formação humana na contemporaneidade entre dualismo e visão unitária. Vivência e reflexão das dimensões da corporeidade: sensibilidade, motricidade, emoção, expressão, comunicação, criatividade e consciência. Novos paradigmas em educação e corporeidade: educação integral holística, paradigmas ecológicos, abordagens sócio-históricas. Vivência e construção de uma didática da corporeidade.

□ **Educação Sexual nas Escolas** - Educação sexual e orientação sexual. Morfologia e fisiologia sexual. Evolução psico-sexual do adolescente. Repressão, liberação e patologias sexuais. A Educação Sexual como tema transversal: orientações didáticas e práticas pedagógicas. Temas polêmicos e a atuação do educador. Colaboração família/escola: implicações e responsabilidades.

□ **Teoria Curricular** - Concepções de Currículo: seleção de saberes, relação escola, cultura, sociedade, planejamento, avaliação.

□ **Educação Popular** - Fundamentos sócio-econômicos, políticos e metodológicos; a questão do Estado e da Educação Popular; a política brasileira e a política de Educação Popular; o contexto, as primeiras iniciativas, as campanhas de Educação Popular; movimentos de Cultura e Educação Popular; Centro de Cultura Popular (UNE); Movimento de Cultura Popular (Recife-Natal); Movimento de educação de Base; pedagogia de Paulo Freire; Ação no âmbito da Educação popular; MOBRAL, CEBs, Fase, Tc; teorias e propostas no campo da Educação popular; a questão do saber e as classes populares.