

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**GILKA MARTINS DE CASTRO CAMPOS**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA PARA A  
EDUCAÇÃO BÁSICA NA REGIÃO CENTRO-OESTE**

**GOIÂNIA**

**2015**

**GILKA MARTINS DE CASTRO CAMPOS**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA PARA A  
EDUCAÇÃO BÁSICA NA REGIÃO CENTRO-OESTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação  
em Educação da Faculdade de Educação da  
Universidade Federal de Goiás como requisito para  
a obtenção do título de Doutora em Educação.  
Linha de pesquisa: Formação, Profissionalização  
Docente e Trabalho Educativo  
Orientador: Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves

**GOIÂNIA**

**2015**

Catálogo na Publicação (CIP)

C198f Campos, Gilka Martins de Castro.  
A formação de professores de música para a educação  
básica na região Centro-Oeste / Gilka Martins de Castro  
Campos. – Goiânia : [s. n.], 2015.  
186 p.

Dissertação (Doutorado) – Universidade Federal de  
Goiás – Faculdade de Educação, 2015.  
Referências bibliográficas

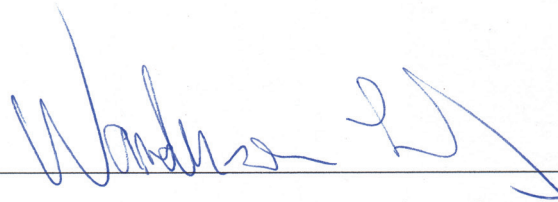
1. Música. 2. Música – formação de professores –  
Centro-Oeste. I. Título.

CDU 78:377.8

**GILKA MARTINS DE CASTRO CAMPOS**

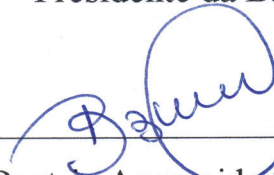
**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA PARA A  
EDUCAÇÃO BÁSICA NA REGIÃO CENTRO-OESTE**

Tese defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Doutora em Educação, aprovada aos quatorze dias do mês de setembro de 2015, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

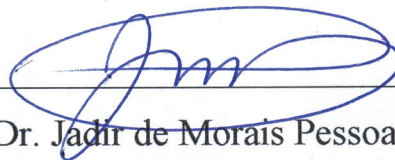


Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves – FE/UFG

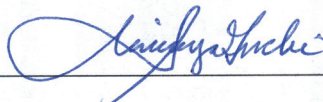
Presidente da Banca



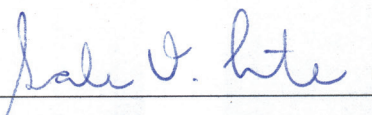
Prof. Dr. Beatriz Aparecida Zanatta – PUC GO



Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa – FE/UFG



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mirza Seabra Toschi – UEG



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Valéria Limonta Rosa – FE/UFG

## **DEDICATÓRIA**

A meus pais, Iara (*in memoriam*) e Benedito, pelo amor e apoio incondicionais, sempre.

Alexandre, Laís e Vitória, amores da minha vida.

A todos os que se dedicam ao ensino da Música e por ele sonham e lutam.

A todos os que trabalham com a formação de professores.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo.

À profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa, por sua colaboração para a realização deste trabalho.

À profa. Dra. Ruth Catarina, pelas contribuições ao trabalho.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação, pelo rico convívio e aprendizado. A todos os funcionários, sempre solícitos no atendimento aos pós-graduandos.

Aos professores Dr. Marcos Garcia e Dra. Nancy Nonato de Lima, pelas valiosas contribuições no processo de qualificação.

À Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, pelo apoio e incentivo.

Aos colegas da 10ª turma de doutorado, pelas trocas de experiências, estímulo e apoio recíprocos durante nossa convivência.

A todas as instituições pesquisadas, que abriram suas portas para a realização desta pesquisa e aos sujeitos que consentiram em participar das entrevistas.

Às novas amigas solidamente construídas neste percurso e que ficarão para sempre.

Às amigas que já são mais do que amigas, presenças constantes em minha vida celebrando alegrias e amparando nas tristezas, pessoas fundamentais para que eu chegasse até aqui: Monique Andries Nogueira, Sonia Ray e Claudia Zanini.

Aos meus irmãos, Márcio, Martha e Ana Paula, sempre presentes.

À Katia, minha irmã do coração.

## RESUMO

Este trabalho trata da formação de professores de Música que atuam no Ensino Fundamental, formados nos cursos de Licenciatura em Música das Universidades na Região Centro-Oeste do Brasil. Pretendeu-se conhecer o projeto formativo destes cursos destacando-se: concepções de formação e de práticas assumidas nos projetos político-pedagógicos (PPP) dos cursos, identificando possíveis semelhanças e distinções que apresentam entre si. Para tanto foram discutidos os documentos curriculares – matrizes curriculares e Projetos Político-Pedagógicos (PPP) – dos cursos de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Goiás (UFG), da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e da Universidade de Brasília (UnB). Esta discussão se deu através do estudo das políticas nacionais para a formação de professores (concretizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música e para a formação de professores para a Educação Básica) e sua contextualização nos cursos de formação de professores de Música na região Centro-Oeste (como desdobramento desta legislação nos PPPs dos Cursos de Licenciatura em Música das Universidades da região). Foram adotados como procedimentos metodológicos a revisão bibliográfica, pesquisa documental e a realização de entrevistas. Para a fundamentação das discussões propostas nesta pesquisa tomou-se como referência a produção de autores que trabalham a formação de professores, tais como Freitas (2002) e Brzezinski (1996a, 1996b, 1996c, 1999 e 2008). Na área do currículo recorreu-se aos trabalhos de Moreira (2003, 2009), e Apple (1994a, 1994b, 2006). Na área de políticas educacionais e legislação tomou-se como referência Cury (2002, 2009), Catani, Oliveira e Dourado (2001), Carvalho (2011), Dourado (2002), Oliveira (2009), Sguissardi (2000), Silva Júnior (2002), Silva Júnior e Sguissardi (2001, 2005). Na área da Educação Musical e da formação do professor de Música, os referenciais adotados foram Penna (2007, 2010) e Pereira (2012, 2013). Dentre as semelhanças mais significativas verificadas ao longo da pesquisa podemos citar a disposição das Instituições de Ensino Superior (IES) na aceitação total, ou quase total, do que se encontra disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música e para a formação

de professores para a Educação Básica. Há também que se mencionar a ênfase dada nos currículos às práticas musicais em suas diferentes formas de expressão. As distinções elencadas são pontuais e podem ser atribuídas às características e/ou problemas específicos de cada IES.

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Formação de Professores de Música; Cursos de Licenciatura em Música.

## ABSTRACT

This paper discusses the education of music teachers who work with Elementary Education and have attended to undergraduate courses of Universities from Middle-west Region of Brazil. The goal was to acquaint the formative project of such courses, particularly: training conception and action proposed in the political pedagogical projects (PPP) of each course, identifying possible similarities and distinctness they might present. To achieve such goal, there is a discussion on curriculum documents – curriculum matrix and political pedagogical projects (PPP) – of the Music Education Courses of the Federal University of Goiás (UFG), Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), Federal University of Mato Grosso (UFMT) and University of Brasília (UnB). The discussion was through the study of National policies for teacher training (implemented in the National Curriculum Guidelines for undergraduate courses in Music and for the training of teachers for Basic Education) and its contextualization in teachers training courses in the Middle-west Region (as a development of this legislation in the PPPs of the Undergraduate programs in Music from the Universities of the region). The methodology included bibliographical review, documental research and interviews. The discussions proposed in this research considered as reference the works of authors who research teachers' education such as Freitas (2002) and Brzezinski (1996a, 1996b, 1996c, 1999 and 2008). In the curriculum field works by Moreira (2003, 2009) and Apple (1994a, 1994b, 2006) were used as reference. In the education politics and legislation Works by Cury (2002, 2009), Catani, Oliveira and Dourado (2001), Carvalho (2011), Dourado (2002), Oliveira (2009), Sguissardi (2000), Silva Júnior (2002), Silva Júnior and Sguissardi (2001, 2005) were considered. In the music education and the education of the music teacher works by Penna (2007, 2010) and Pereira (2012, 2013) were adopted. Among the most significant similarities verified throughout this research, the promptness of the Superior Education Institutions (IES) on accepting totally or partially the statements of the National Curriculum Guidelines for Undergraduate courses in music and for the teaching training programs for Music Education. Also important to mention the emphasis given to musical practice in its different ways of expression in the

curriculum. The differences found are punctual and they might be attribute to the specific characteristics and/or problems of each IES.

**Keywords:** Undergraduate Teaching; Music Teaching Education; Music Teaching Courses.

## RESUME

Ce travail propose une étude concernant à la formation pédagogique des maîtres en Musique licenciés par les Universités de la Région Centre-Ouest du Brésil. Il prétend connaître le projet pédagogique formateur de ce cours en identifiant les ressemblances et les différenciations y compris. Ainsi, nous avons discuté les propositions des programmes de cours – Matrizes Curriculares – et des projets pédagogiques – Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) des cours de Licence en Musique de l'Université Federal de Goiás (UFG), l'Université Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), l'Université Federal de Mato Grosso (UFMT) et de l'Université de Brasília (UNB). Cette analyse a été faite à travers des études établies sur les directives nationales prévues à la formation pédagogique des professeurs (présentées dans les propositions des programmes pédagogiques nationaux – Diretrizes Curriculares Nacionais – destinées à la formation des enseignants du premier cycle) et son insertion dans les cours formateurs de Licence en Musique dans la Région Centre-Ouest (tout comme un développement de la loi dans les PPPs des cours de Licence en Musique des Universités de la Région). Les parcours méthodologiques adoptés ont été la révision bibliographique, l'analyse des documents authentiques bien que des interviews. Le fondement des discussions proposées dans cette recherche a pris comme base des auteurs qui travaillent avec la formation des professeurs, à savoir: Freitas (2002) et Brzezinski (1996a, 1996b, 1996c, 1999 e 2008). En ce qui concerne au programme des cours nous avons pris des œuvres de Moreira (2003, 2009) et Apple (1994a, 1994b, 2006). Dans le domaine de la politique directive nationale et de la loi nous nous appuyons sur Cury (2002, 2009), Catani, Oliveira et Dourado (2001), Carvalho (2011), Dourado (2002), Oliveira (2009), Sguissardi (2000), Silva Júnior (2002), Silva Júnior et Sguissardi (2001, 2005). Dans le domaine de l'Éducation en Musique et la formation du professeur en Musique, les référentiels adoptés ont été Penna (2007, 2010) et Pereira (2012, 2013). Parmi les ressemblances vérifiées tout au long de cette recherche, nous pouvons signaler l'acceptation total et/ou partielle des Institutions d'Enseignement Supérieur (IES) de ce qui est proposé par les directives nationales sur les cours de Licence en Musique et la formation de leurs

professeurs du premier cycle. Il faut aussi souligner l'enphase donné dans les programmes des cours aux pratiques musicales dans leurs différentes façons de s'exprimer. Les différences y trouvées sont régulières et peuvent être attribuées aux caractéristiques et/ou aux problèmes particuliers de chaque IES.

**Mots clés:** Undergraduate Teaching; Music Teachers Education; Music Teaching Certification Courses.

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1: Panorama da legislação brasileira para a formação do professor de Música .....	53
Quadro 1: Total de sujeitos consultados e participantes das entrevistas, por instituição .....	25
Quadro 2: Nomeação de sujeitos participantes e instituição.....	27
Quadro 3: Total de teses e dissertações encontradas nos três levantamentos .....	59
Quadro 4: Dissertações e Teses defendidas entre 2007 e 2012 por região .....	60
Quadro 5: Evolução das pesquisas com a temática Formação de Professores de Música entre 2007 e 2012 .....	61
Quadro 6: Evolução das pesquisas com a temática Licenciatura em Música entre 2007 e 2012 .....	62
Quadro 7: Informações sobre os projetos políticos-pedagógicos dos cursos, por instituição .....	116
Quadro 8: Dados dos sujeitos Entrevistados .....	125

## LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNCO	Conservatório Nacional de Canto Orfeônico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA/USP	Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo
EMAC	Escola de Música e Artes Cênicas da UFG
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
IACG	Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação
IES	Instituições de Ensino Superior
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Linguagem Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
ONGs	Organizações Não Governamentais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEMA	Superintendência de Educação Musical e Artística do Distrito Federal
SESu	Secretaria de Educação Superior

SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SINAPEM	Simpósio Nacional sobre a Problemática da Pesquisa e do Ensino Musical no Brasil
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UDEC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEMT	Universidade Estadual do Mato Grosso
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJ	Universidade Federal de São João Del Rei
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USAID	<i>Agency for International Development</i>

## SUMÁRIO

DEDICATÓRIA .....	3
AGRADECIMENTOS .....	4
RESUMO .....	5
ABSTRACT .....	7
RESUME .....	9
LISTA DE FIGURAS E QUADROS .....	11
LISTA DE SIGLAS .....	12
INTRODUÇÃO .....	16
CAPÍTULO 1: FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL .....	28
1.1 Ensino e Formação de Professores de Música no Brasil: percursos e processos .....	29
1.2 Formação de Professores de Música para a Educação Básica: perspectivas e indicadores .....	55
1.3 A Formação de professores de Música para a Educação Básica: Abordagens em Teses e Dissertações .....	63
1.3.1 Pesquisas Relacionadas no Tópico <i>Formação do Professor de Música para a Educação Básica</i> .....	66
CAPÍTULO 2: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA .....	79
2.1 Políticas de Formação de Professores .....	80
2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica .....	86
2.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Música .....	98

CAPÍTULO 3: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA REGIÃO CENTRO-OESTE .....	109
3.1 Os Cursos de Licenciatura em Música em Universidades Federais da Região Centro-Oeste: Breve Caracterização .....	111
3.1.1 O Curso de Música - Licenciatura da UFG (A) .....	111
3.1.2 O Curso de Licenciatura em Música da UnB (B).....	113
3.1.3 O Curso de Música - Educação Musical (Licenciatura) da UFMS (C).....	114
3.1.4 O Curso de Licenciatura em Música da UFMT (D).....	115
3.2 Os Projetos Político-Pedagógicos das Licenciaturas em Música na Região Centro-Oeste .....	115
3.3 Síntese das respostas dos entrevistados .....	124
3.4 Os PPPs e a visão dos professores envolvidos em sua implementação e manutenção .....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	157
REFERÊNCIAS .....	163
APÊNDICE	
APÊNDICE A: ROTEIROS.....	174
APÊNDICE B: TCLE .....	176
APÊNDICE C: QUADROS DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....	177
APÊNDICE D: TESES E DISSERTAÇÕES .....	181
ANEXO 1: CD COM OS PPPs DAS QUATRO IES ESTUDADAS.....	186

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi iniciada por motivações de cunho pessoal, por minha ligação com a Música desde a mais tenra infância e, por consequência do meu trabalho como docente e pesquisadora na área de Educação Musical. A seguir relato estas duas vertentes e sigo introduzindo a pesquisa que constituiu a tese ora apresentada.

Música e Educação são duas forças presentes em minha vida desde a mais tenra infância. Ainda criança tive minhas primeiras aulas de Música e aos quinze anos já lecionava piano em casa para alunos iniciantes. Como a maioria dos colegas estudantes de piano que começavam a se aventurar neste terreno e sem nenhuma formação pedagógica, eu repetia mecanicamente com meus alunos o que meus primeiros professores haviam feito comigo, utilizando os mesmos livros e os mesmos procedimentos. Foi neste momento que decidi cursar o Magistério, o antigo curso Normal, embora não intencionasse seguir a carreira de professora.

Optei pela Música como profissão e ingressei no Bacharelado em Piano no Instituto de Artes da Universidade Federal de Goiás, antigo Conservatório de Música. Paralelamente cursei algumas disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música e dois anos após concluir o bacharelado terminei o curso de licenciatura.

A licenciatura, porém, não gozava do mesmo prestígio que o bacharelado e para mim era apenas uma complementação em minha formação acadêmica. Assim como a maioria dos meus colegas de bacharelado (e até mesmo alguns de meus professores à época!) eu considerava a licenciatura em Música um curso fraco, de “segunda categoria”. Este preconceito começava pela porta de entrada na universidade, com as provas específicas de música do vestibular. Os candidatos ao curso de licenciatura faziam provas específicas de Música mais fáceis e simplificadas do que os candidatos ao bacharelado, o que resultava em grandes desníveis entre os alunos nas disciplinas de núcleo comum. Como consequência, em sua maioria, os licenciandos quase sempre apresentavam baixo desempenho e maiores dificuldades para acompanhar as disciplinas do que os bacharelados.

Outro ponto a destacar é o fato de que muitos alunos da licenciatura faziam o curso como uma opção para continuar seus estudos em Música uma vez que ainda não

tinham condições de cursar o bacharelado. Eles cursavam a licenciatura enquanto se preparavam para o bacharelado em canto ou instrumento e assim o curso funcionava de fato como uma sala de espera, um trampolim para a graduação que realmente desejavam realizar. Outros gostariam de cursar bacharelado em instrumentos que não eram oferecidos pela Universidade Federal de Goiás e para não interromperem seus estudos em Música acabavam fazendo a licenciatura. Poucos eram os que de fato escolhiam conscientemente este curso e a carreira docente.

Esta, aliás, é uma situação que ainda permanece nos dias de hoje. Na pesquisa intitulada *A formação do professor de música no Brasil* (SOARES, SCHAMBECK e FIGUEIREDO, 2014) os autores entrevistaram 1.924 estudantes de Licenciatura em Música de 43 diferentes instituições de ensino superior no Brasil (públicas e privadas). Ao serem questionados sobre as razões para a escolha do curso 58% destes estudantes afirmaram ter sido o desejo de estudar Música, enquanto para 42% foi o desejo de atuar como professores. Segundo os autores, isto pode ser um indicativo da falta de opções de cursos de bacharelado, uma vez que “muitos estudantes vão para a licenciatura não porque desejam ser professores, mas porque não têm opção de cursos de bacharelado para estudar Música em universidades de suas regiões” (SOARES, SCHAMBECK e FIGUEIREDO, 2014, p. 55-56).

No meu caso, a desconsideração pelo curso era agravada pelo fato de já ministrar aulas de Música sem ter passado pela licenciatura. Todos estes fatores colaboravam para fortalecer ainda mais em mim a convicção de que este curso era totalmente desnecessário para ser uma boa professora de Música. Meu objetivo em relação à licenciatura era, portanto, apenas para ter uma complementação em minha formação acadêmica. Soares, Schambeck e Figueiredo (2014) também abordaram em sua pesquisa a questão dos objetivos que levam os estudantes a ingressar no curso. Ao serem instados a demonstrar o grau de concordância com a frase “eu entrei no curso porque queria ser professor de música” constatou-se a ocorrência de uma “certa predominância com a concordância com a afirmação sobre ser professor música”. Os pesquisadores, porém, destacaram que embora 81% dos respondentes já tivessem experiência como professores, chamou a atenção a quantidade de respostas neutras, “indicando que uma parcela significativa dos estudantes *não tinha certeza sobre frequentarem um curso que forma professores de música*” (Idem, p. 58, grifos meus).

Antes de concluir a licenciatura trabalhei como professora substituta no Instituto de Artes da UFG e, simultaneamente, iniciei um curso de Especialização em Música do Século XX, na Universidade Federal da Paraíba. O curso acontecia em módulos e foi muito importante em minha formação, uma vez que só então travei meu primeiro contato com a pesquisa em Música. É importante lembrar que a prática da pesquisa em Música na graduação não era uma realidade naquela ocasião e é relativamente recente em nosso país. Os primeiros cursos de pós-graduação em Música foram implantados no final da década de 1980, com o retorno dos primeiros mestres e doutores na área, titulados no exterior.

Durante a realização do primeiro módulo desta especialização, em 1987, aconteceu o Simpósio Nacional sobre a Problemática da Pesquisa e do Ensino Musical no Brasil - SINAPEM. Neste simpósio foram discutidas questões de extrema relevância para a pesquisa em Música e o seu ensino em nosso país. A importância e a necessidade do ensino de Música no ensino fundamental, notadamente na escola pública (e conseqüentemente a formação de professores para atuar nesta área), foi uma das tônicas dos debates. Além disso, a partir deste simpósio iniciou-se um movimento para incentivar e criar mecanismos que favorecessem a instalação de mestrados em Música no Brasil, bem como a criação de uma associação de pós-graduados em Música, visando o fortalecimento da área.

Pode-se dizer que só a partir daí meus preconceitos começaram a cair por terra e passei a enxergar a formação de professores de Música nos cursos de licenciatura sob uma nova perspectiva. Estas discussões e as disciplinas cursadas na especialização ampliaram meus horizontes e me motivaram a continuar pesquisando nesta área.

Em 1992 fui empossada como professora efetiva do Instituto de Artes da UFG, hoje Escola de Música e Artes Cênicas e dois anos depois assumi a coordenação do antigo curso de Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música, função que desempenhei por três anos. Esta experiência foi determinante para consolidar em mim uma nova postura em relação ao curso e à formação de professores. A mudança de visão, o envolvimento com o curso e suas necessidades bem como a tarefa de formar professores de Música levaram-me a optar pelo Mestrado em Educação que cursei na Faculdade de Educação da UFG, no qual pesquisei a formação de professores de Música.

Ao término do mestrado assumi mais uma vez a coordenação do curso, agora Licenciatura em Música e não mais em Educação Artística. A Licenciatura em Música da UFG havia passando por significativas reformulações, alterando desde a forma de ingresso do aluno (unificando as provas específicas de Música para os candidatos da Licenciatura e Bacharelado, eliminando assim o desnível entre os futuros alunos) até à estruturação curricular do curso, propriamente dita.

Ao longo de minha trajetória profundas mudanças aconteceram na política educacional em nosso país, consequência das mudanças político-econômicas ocorridas em nível nacional e global. Uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi elaborada e aprovada em 1996 e em sua esteira novas diretrizes foram elaboradas para todos os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira, exigindo, portanto, alterações na formação de professores.

A área da Educação Musical também se organizou e se estabeleceu como área de conhecimento. A fundação da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM foi fundamental para esse fortalecimento, promovendo a realização de encontros nacionais, a publicação de anais e revistas, debates e a divulgação de estudos e pesquisas da área. Os encontros e publicações da ABEM proporcionaram a circulação e o intercâmbio de conhecimentos e experiências entre professores de Música e pesquisadores de todo o Brasil e de outros países, evidenciando tanto os avanços da área como também os problemas e necessidades – semelhantes e específicos – de todas as regiões do país.

As discussões e trocas de informação suscitadas nestes encontros, além das minhas próprias reflexões, estudos, percepções e experiências como docente no curso de Licenciatura em Música da UFG despertaram em mim a necessidade de continuar estudando e pesquisando a formação de professores de Música, especificamente aqueles que atuarão no ensino fundamental. O desafio de formar professores de Música que atendam as grandes demandas dos sistemas educacionais brasileiros é um dos maiores que os cursos de Licenciatura em Música enfrentam no Brasil atualmente (PENNA, 2004b, 2007; SOBRERA, 2008; SOARES, SCHAMBECK e FIGUEIREDO, 2014). Estudos como o de Soares, Schambeck e Figueiredo (2014) informam que embora uma elevada porcentagem (74%) dos estudantes de licenciatura afirme o desejo de ser professor, quando se trata da educação pública esse número cai consideravelmente (28%). De acordo com os autores, “os dados indicam que a

maioria dos estudantes de licenciatura atuará como professores de música, mas isto não significa o preenchimento dos espaços para o professor de música na escola pública”. (SOARES, SCHAMBECK e FIGUEIREDO, 2014, p. 58).

Diante do até aqui exposto e dando continuidade ao estudo desta temática iniciado no Mestrado meu olhar se volta agora para os cursos de Licenciatura em Música da região Centro-Oeste, por ser a região em que vivo e atuo formando professores de Música e por reconhecer a necessidade de mais pesquisas sobre este assunto em nossa região, visando o conhecimento e entendimento da realidade dos cursos aqui estabelecidos. Acredito que é pela investigação crítica e compreensão desta realidade que se poderá vislumbrar ações que efetivamente viabilizem a aproximação da formação do professor de Música ao espaço da educação básica.

Na área da Educação a formação de professores é um tema que vem sendo amplamente debatido e pesquisado nos meios acadêmicos e entre os estudiosos da área, especialmente nas últimas décadas. A publicação de vários estudos e de livros sobre a formação docente (inicial e continuada) tem evidenciado a complexidade do tema e segundo Veiga e Silva (2010, p. 9), é uma questão ainda mais complexa quando o foco dessa formação é o professor que atuará na educação básica, em função das “divergências em relação aos aspectos que tal formação deve contemplar”. Para estas autoras, questões como o currículo, a docência, a articulação da relação entre teoria e prática e ainda a relação entre ensino e aprendizagem estão no centro dos debates sobre a formação de professores e dos cursos que os formam.

De acordo com Guimarães (2004, p. 18), é notável a importância dada ao tema da formação profissional e da profissionalização docente, atestada pelo grande número de pesquisadores, associações profissionais e entidades científicas em nosso país que a ele se dedicam bem como pesquisadores norte-americanos e europeus. Para o autor, à medida que as publicações dos estudos têm crescido fica cada vez mais evidente a complexidade da temática da profissionalização docente. As discussões destas temáticas, embora amplas e atuais e apesar da grande quantidade de pesquisas já realizadas e/ou em andamento, encontram-se longe de estarem esgotadas.

Na área da Educação Musical tais questões se agudizam ainda mais, uma vez que a discussão sobre o professor de Música só mais recentemente tem contemplado aspectos de sua formação como os conhecimentos necessários à profissionalização, bem como a profissionalização propriamente dita. A este respeito Hentschke et al.

(2006) defendem a importância e a necessidade de ampliação do leque de pesquisas sobre os saberes docentes do professor de Música, bem como o incremento da discussão sobre a sua formação à luz desse referencial. Segundo esta pesquisadora, “as investigações emergentes na área pedagógico-musical demonstram a abrangência e relevância do tema para o debate sobre a profissionalização do ofício do professor de música” (p. 50).

Trabalhos como o de Campos (2005) evidenciam que a temática da profissionalização docente se faz ainda mais ausente na área da Educação Musical do que na área da Educação, embora já se observe um aumento significativo de pesquisas e estudos publicados na área nos últimos dez anos. Sobrera (2008, p. 45) ao discutir a obrigatoriedade da Música nas escolas públicas e suas implicações, a partir da vigência da Lei nº 11.769/08 afirma a existência de várias “dificuldades para a implementação do ensino de Música nas escolas da rede oficial, entre elas a falta de docentes para trabalhar na área, além do *tipo de formação necessária*” (grifos meus).

O próprio texto da Lei nº 11.769, de acordo com Sobrera (2008, p. 46), não reconhece a necessidade de uma formação específica para o professor de Música, podendo o seu ensino “ser efetivado por pessoas não habilitadas pedagogicamente, embora competentes como artistas”, fato este que “abre espaço para inúmeras controvérsias”. Sobrera enfatiza a importância de que tais controvérsias sejam debatidas nos estudos da área de Educação Musical.

Para Penna (2007, p. 51), “a licenciatura é a formação que nossa área tem defendido e construído em um árduo processo, configurando a formação ideal para o educador musical”. Esta formação mobiliza outros conhecimentos que vão além do “saber tocar”, os quais são fundamentais para formar o professor de Música, “sendo indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para sua atuação docente” (PENNA, 2007, p. 53).

Para Hentschke et al. (2006, p. 57), é preciso pesquisar mais, tendo por base os saberes docentes:

[...] Para melhor compreensão e otimização dos processos de formação, atuação e desenvolvimento da carreira. A defesa de uma profissão implica, necessariamente a identificação de seus fundamentos para reconhecê-la como tal. No entanto, nossa compreensão sobre os saberes docentes do professor de música ainda é incipiente [...].

Diante do exposto, surgem questionamentos relevantes para a formação do professor de Música que atua na educação básica, profissional que é formado nos cursos de Licenciatura em Música. No estado de Goiás este curso era oferecido unicamente pela Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás,<sup>1</sup> formando profissionais que atendem a toda a demanda por professores de Música tanto em escolas (específicas para o ensino de Música ou não), quanto em múltiplos espaços em que esse profissional pode atuar (igrejas, associações de bairro, associações comunitárias, empresas, dentre outros).

Evidencia-se, assim, a importância de se estudar a formação do professor de Música e os aspectos referentes ao seu perfil e à sua profissionalização, uma vez que ambos são dialeticamente relacionados. Neste sentido, esta pesquisa se propõe a investigar a formação do professor de Música para atuar na Educação Básica, formado nos cursos de Licenciatura em Música das Universidades Federais da região Centro-Oeste (composta pelos estados de Goiás, Mato Grosso do Sul e Mato Grosso), além do Distrito Federal, uma vez que geograficamente o mesmo se situa dentro desta região.

Pretendeu-se conhecer o projeto formativo dos cursos de Licenciatura em Música das Universidades da região Centro-Oeste para os professores que vão atuar na Educação Básica, destacando: concepções de formação e de práticas assumidas nos projetos político-pedagógicos dos cursos e identificando possíveis semelhanças e distinções entre elas.

Os objetivos específicos norteiam-se pelas seguintes questões: 1) Quais as perspectivas e indicadores dos atuais debates sobre a formação de professor de Música no Brasil, segundo pesquisas recentes; 2) Em que medida os cursos correspondem às exigências e concepções indicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores; 3) Como se caracteriza a formação de professor de Música nos cursos Licenciatura em Música nestas instituições; e 4) Como o docente formador de professores se relaciona com o PPP de sua Instituição. Este estudo está vinculado à linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e

---

<sup>1</sup> O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG autorizou o funcionamento de um curso de Licenciatura em Música na cidade de Goiânia, conforme a Resolução nº 05, de 01 de novembro de 2011. Este curso, porém, não será analisado uma vez que o recorte proposto para esta pesquisa são as Licenciaturas em Música oferecidos em Universidades Federais da região Centro-Oeste.

Trabalho Educativo, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

Para fundamentar as discussões propostas para esta pesquisa tem-se como referência a produção de autores que trabalham a temática da formação de professores, tais como Freitas (2002) e Brzezinski (1996a, 1996b, 1996c, 1999 e 2008). Na área de currículo são utilizados os trabalhos de Moreira (2003, 2009) e Apple (1994a, 1994b, 2006). Na área de políticas educacionais e legislação os autores que referenciam as discussões e análises são Cury (2002; 2009), Catani, Oliveira e Dourado (2001), Carvalho (2011), Dourado (2002), Oliveira (2009), Sguissardi (2000), Silva Júnior (2002), Silva Júnior e Sguissardi (2001; 2005). Na área da Educação Musical e da formação do professor de Música, os autores adotados como referência são Penna (2007, 2010) e Pereira (2012, 2013).

Os procedimentos metodológicos adotados aparecem em diferentes etapas que são simultâneas e articuladas entre si. Na descrição de cada capítulo abaixo estão também detalhados os caminhos metodológicos especificamente adotados.

No **primeiro capítulo** discute-se a formação de professores para a Educação Básica e, em especial, a formação de professores de Música para esta etapa. Faz-se uma retrospectiva do ensino de Música nas escolas e da formação específica do professor de Música tendo como referência a legislação federal a partir da década de 1930 até a década de 2010, com o intuito de desvelar e entender o caminho percorrido nesse período para se chegar à atual legislação. Neste capítulo é feita também a análise das teses e dissertações que tratam da formação de professores de Música para Educação Básica, mapeando a atual discussão desta temática. O recorte de tempo é de 2007 a 2012 e estes trabalhos foram levantados no Banco de Resumos de Teses e Dissertações da Capes. Neste processo, foram utilizados 3 descritores diferentes com o objetivo de abranger o maior número possível de pesquisas que abordem a temática deste estudo: *Formação de Professores de Música*, *Professor de Música* e *Licenciatura em Música*. Foram elaborados quadros para cada palavra-chave contendo informações preliminares sobre os trabalhos encontrados, agrupados por regiões. Após o levantamento, todos os trabalhos encontrados foram localizados e lidos. As teses e dissertações que se referem diretamente à temática aqui abordada – Formação do Professor de Música para a Educação Básica – foram discutidas neste capítulo.

O **segundo capítulo** trata das políticas de formação de professores para a Educação Básica a partir das reformas no Estado brasileiro a partir da década de 1990, com especial atenção às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música. Para tanto procedeu-se o levantamento e a discussão crítica de documentos e normatizações da legislação brasileira referentes à formação de professores a partir da promulgação da LDB nº 9.394/96 (pareceres, resoluções, diretrizes, dentre outros).

A formação do professor de Música em cursos de Licenciatura em Música nas Universidades Federais da região Centro-Oeste é abordada no **terceiro capítulo**, quando os Projetos Político-Pedagógicos dos referidos cursos são analisados criticamente. Nas considerações finais, os pontos relevantes da pesquisa são retomados, com o acréscimo de detalhes e conclusões das análises realizadas.

O primeiro passo para a realização desta pesquisa foi o levantamento das Instituições de Ensino de Ensino Superior que oferecem cursos de Licenciatura em Música na região Centro-Oeste, realizado no site [www.emec.gov.br](http://www.emec.gov.br). Uma vez identificadas estas instituições fez-se um levantamento preliminar sobre os cursos em seus respectivos sites e foram enviadas cartas da orientadora (pelo correio e por e-mail) com esclarecimentos sobre a pesquisa e solicitando acesso aos documentos necessários à sua realização (PPPs dos cursos e resoluções, dentre outros), bem como a permissão para a realização de entrevistas.

A entrevista, segundo Minayo (2000), é uma técnica que possibilita trabalhar com a palavra, com a fala individual que traz à tona valores e códigos sociais. Para Lüdke e André (1986), “a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (p. 34). Optou-se por utilizar entrevistas semi-estruturadas, que partem de um roteiro elaborado a partir dos aspectos que o pesquisador pretende abordar no campo. O roteiro tinha questões estruturadas e abertas, que possibilitaram uma maior flexibilidade e interação por parte do entrevistado, ampliando a qualidade dos dados e informações obtidos. Esta técnica possibilita abarcar sistemas de valores, normas e representações.

As entrevistas tiveram por objetivo investigar o histórico da construção das matrizes curriculares dos cursos e sua operacionalização; averiguar possíveis dificuldades encontradas em sua implantação; bem como eventuais projetos de

alteração das mesmas. Pretendeu-se também aprofundar questões suscitadas e/ou não respondidas com a leitura dos documentos, trazendo mais subsídios para a discussão.

Inicialmente, pretendeu-se realizar as entrevistas *in loco*, entretanto, na impossibilidade de se estar presente em todas as instituições em que os entrevistados trabalham recorreu-se também à aplicação do questionário via e-mail ou outro recurso via internet como Skype. Todos os sujeitos entrevistados foram devidamente informados sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, e assinaram um TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por meio do qual também autorizaram a gravação em áudio de suas entrevistas. Os roteiros/questões da entrevista bem como os termos de consentimento encontram-se nos apêndices A e B respectivamente.

A respeito dos critérios para a escolha dos entrevistados Rosa e Arnoldi (2008) afirmam a importância e a necessidade de selecionar sujeitos que possuam “*informações diretamente relacionadas com os objetivos da Entrevista*” (p. 52, grifos das autoras). Concordando com estas autoras, optou-se por entrevistar um coordenador e/ou ex-coordenador dos cursos, um dos membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e um dos membros das comissões de reestruturação curricular, por estarem diretamente envolvidos com o projeto formativo dos cursos de Licenciatura em Música, seu acompanhamento e discussão do desenvolvimento curricular. Também foi entrevistado um professor/coordenador de estágio de cada instituição, uma vez que eles lidam diretamente com a problemática da formação de professores para atuar na Educação Básica, estabelecendo o diálogo entre a instituição formadora e a escola. Em alguns casos um mesmo entrevistado se encaixava em mais de uma categoria, sendo coordenador ou ex-coordenador de curso e membro do NDE, por exemplo. Todos os entrevistados são professores efetivos em suas instituições, sendo que dois entrevistados da UFMS atualmente são professores em outras instituições de Ensino Superior (Sujeitos 1C e 4C). O Quadro 1, abaixo, mostra a adesão dos entrevistados por instituição.

Quadro 1: Total de sujeitos consultados e participantes das entrevistas, por instituição.

<b>Sujeitos</b> \ <b>Instituições</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>TOTAL</b>
Consultados	4	4	4	3	15
Participantes	3	1	4	3	11

Foram convidados para as entrevistas 15 docentes das quatro instituições pesquisadas, dos quais 11 concordaram em participar (Quadro 1). As entrevistas aconteceram entre outubro de 2014 e julho de 2015. Destas, 6 foram presenciais e integralmente gravadas, quatro foram respondidas via email e uma foi parte presencial e parte por e-mail, não tendo sido necessário o uso de outros recursos previstos, como o Skype. Todas as gravações foram transcritas pela pesquisadora.

Elaborou-se um roteiro com 18 questões divididas em duas partes. A primeira referente ao entrevistado, sua formação e atuação profissional (sete questões). A segunda relacionada ao PPP e à formação de professores (11 questões). Foram entrevistados cinco professores utilizando-se este roteiro.<sup>2</sup> Verificou-se a necessidade de rever este roteiro inicial, retirando algumas questões redundantes e acrescentando-se outras necessárias para um maior aprofundamento das discussões sobre os PPPs, contemplando outros aspectos do documento. A este respeito, Schraiber (1995) afirma que “algumas temáticas surgem como questões já problematizadas e certas informações aparecem relatadas espontaneamente, sugerindo questões relevantes” (p. 68). Assim sendo, procedeu-se à revisão do roteiro, o qual passou a contar com 23 questões (seis na primeira parte e 17 na segunda).

Os primeiros entrevistados (cinco sujeitos) foram solicitados a responder por e-mail às novas questões, para complementar a entrevista. Apenas três dos sujeitos enviaram as respostas. Apesar disto, foi possível contemplar com as respostas de algumas destas primeiras entrevistas assuntos abordados nas novas questões, uma vez que, pelo próprio caráter flexível das entrevistas semi-estruturadas, os respondentes frequentemente discorrem de forma ampla sobre as questões que lhes são propostas, referindo-se a diferentes aspectos a elas relacionados. Os demais sujeitos participantes da pesquisa (seis) foram entrevistados entre junho e julho de 2015, respondendo às questões do roteiro revisado.

Procedeu-se, a seguir, à leitura das transcrições de todas as entrevistas para a organização dos dados obtidos nas respostas dos sujeitos. Foi elaborado um quadro relacionando as informações sobre cada entrevistado, com os seguintes itens, referente às respostas da primeira parte da entrevista: formação, tempo de docência

---

<sup>2</sup> Os cinco sujeitos entrevistados são docentes da UFMS e da UFMT e as entrevistas foram realizadas em Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, durante o XIII Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical, realizado durante os dias um, dois e três de outubro de 2014.

(antes e depois de ingressar na universidade), atividades que exerce além da docência, disciplinas que ministra/ministrou, funções administrativas que exerce/exerceu e há quanto tempo é/foi coordenador do curso (veja o Quadro 2).

Quadro 2: Nomeação de sujeitos participantes e instituição.

<b>Instituição</b>	<b>Sujeitos</b>
A - Universidade Federal de Goiás - UFG	1A, 2A e 3A
B - Universidade de Brasília - UnB	1B
C - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS	1C, 2C, 3C e 4C
D - Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT	1D, 2D e 3D

Como se observa, os nomes dos sujeitos foram omitidos e foram identificados por um número e pela letra referente à instituição em que estão lotados.

As respostas da segunda parte da entrevista referentes aos PPPs e à formação de professores foram reagrupadas por tópicos. Para esta reorganização foi necessário editar as falas dos entrevistados buscando sua maior concisão, garantindo seu anonimato, excluindo as intervenções do pesquisador (SCHRAIBER, 1995) e também fazer as devidas correções gramaticais. Tomou-se o cuidado de manter a versão original da transcrição, fidedigna à fala dos entrevistados, além da versão editada.

A etapa final consistiu no cruzamento das informações obtidas na revisão de literatura, na análise dos PPPs e nas entrevistas e discussão dos dados levantados.

Este trabalho não tem a pretensão de esgotar as problemáticas aqui levantadas, mas almeja contribuir para a reflexão, o conhecimento crítico e a compreensão da formação de professores de Música na região Centro-Oeste. Acredito que por meio deste conhecimento crítico é possível a intervenção e a transformação dos processos constituintes desta realidade, trazendo novas perspectivas para a formação e atuação do professor de Música, ainda que esta afirmação possa soar pretenciosa e utópica.

## CAPÍTULO 1

### FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Neste capítulo pretende-se contextualizar a história da Educação Musical e a formação de professores de Música no Brasil. O objetivo é explicitar e compreender os processos e caminhos percorridos para se chegar ao atual ensino superior de Música, especificamente os cursos de Licenciatura em Música. Não há aqui a intenção de traçar em detalhes esta história desde os tempos do descobrimento até as primeiras décadas do século XXI, mas entende-se que o conhecimento dos processos históricos sobre o ensino de música e a formação do professor de Música no Brasil são importantes e necessários para uma melhor compreensão do atual contexto em que esta formação acontece. Assim, Saviani (2008) entende que:

a situação na qual o trabalho educativo se processa, os avanços e recuos, os problemas que os educadores enfrentam são produtos de construções históricas. Nessa condição, sofrem, por um lado, as determinações do passado; mas, por outro lado, assim como a educação anterior foi produto da ação dos que nos precederam, nós, educadores atuais, também temos a prerrogativa de agir sobre o presente e mudar-lhe os rumos. (SAVIANI, 2008, p. 3-4)

Apresenta-se uma retrospectiva a partir das primeiras décadas do século XX tendo como principal referência a legislação federal para formação dos professores de Música para a educação escolar, a partir da década de 1930 (com a instituição do Canto Orfeônico nas escolas primárias e a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico – primeira experiência nacional de caráter federal de formação de professores de Música) até a década de 2010.

O ensino da Música, assim como o ensino da Arte em geral, foi um privilégio restrito às elites por muito tempo em nosso país. Segundo Jardim (2008, p. 37), “aprender e praticar música era requisito de formação integral dos membros da elite, preparando-os para a apreciação e para o exercício da arte”. Apesar disso, desde meados do século XIX, a Música está presente no currículo escolar e ao longo da história da educação brasileira seu ensino tem sofrido oscilações, ganhando ou perdendo espaço em função de questões políticas e ideológicas. Como não poderia

deixar de ser, esta mesma realidade se aplica à formação dos professores de Música, uma vez que, necessariamente, ambos os processos são intrínseca e dialeticamente relacionados. Por estas razões, recorre-se aqui à história do ensino de Música na escola brasileira para o conhecimento dos caminhos percorridos na história da formação do professor de Música no Brasil.

### **1.1 ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NO BRASIL: PERCURSOS E PROCESSOS**

Oficialmente, o ensino de Música nas escolas públicas brasileiras foi instituído em 1854, caracterizando-se inicialmente como atividade de recreação e ocupação. Este ensino desenvolveu-se de diferentes formas nas diversas províncias do país, responsáveis pela educação elementar e secundária, de acordo com o Ato Adicional de 1834. Somente com o Decreto Federal nº 981 de 8 de novembro de 1890 ocorreu sua sistematização, com a especificação dos conteúdos a serem ministrados nas diferentes etapas do ensino primário. Até então não existia ainda a figura de um professor específico para o ensino de Música e nem a preocupação com a formação musical dos professores que lecionavam nestes estabelecimentos. O Decreto nº 981/1890, porém, previa a presença de um professor para atuar especificamente no ensino de Música, dentre os diversos docentes que faziam parte da estrutura das escolas, muito embora o documento não fizesse qualquer menção quanto à formação desse professor (QUEIROZ, 2012, p. 27).

De acordo com Santos (2010), na província de São Paulo, o canto coral tornou-se atividade obrigatória nas escolas públicas a partir de 1887, com a reforma Rangel Pestana e foi só mais tarde (décadas de 1910 e 1920) que apareceram as primeiras manifestações do Canto Orfeônico.<sup>3</sup> Mas, em termos de legislação nacional, o Canto Orfeônico é oficialmente adotado como disciplina obrigatória somente a partir da aprovação do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que trata da organização do ensino secundário no Distrito Federal. Mesmo não sendo extensivo a todo o país este documento acabou por servir como referência para outros estados brasileiros.

---

<sup>3</sup> O Canto Orfeônico foi uma prática comum em quase toda a Europa no século XIX. O movimento *Orphéon* tornou-se muito popular na França, no início deste mesmo século e era atividade obrigatória nas escolas municipais de Paris. O termo orfeão (*orphéon*) designa o canto coletivo à *capella* (sem acompanhamento de instrumentos).

Dentre as disciplinas obrigatórias estabelecidas neste decreto está a Música, como prática do Canto Orfeônico, em três das cinco séries do curso fundamental<sup>4</sup> do ensino secundário (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries). O documento estipulava a duração de 50 minutos para cada aula de todas as disciplinas e cada turma deveria ter um mínimo de 20 e um máximo de 28 horas de aula semanais “excluídos desse tempo os exercícios de educação física e as aulas de música” (BRASIL, 1931, artigo 32). Embora o Canto Orfeônico tenha sido estabelecido como disciplina obrigatória, o decreto não definiu um perfil de professor de Música. Enquanto os demais professores seriam nomeados por concurso, o artigo 74 previa que os professores de Música seriam contratados, sem se referir ao tipo de formação específica na área requerida para o desempenho da docência em Música.

Ao tratar do serviço de inspeção dos estabelecimentos de ensino secundário o documento distribuiu as disciplinas em três seções, com um inspetor para cada seção: A (letras): Línguas (português, francês, inglês, alemão e latim) e literatura; B (ciências matemáticas, físicas e químicas): matemática, física, química, geofísica e cosmografia, desenho; e C (ciências biológicas e sociais): geografia (política e econômica), história da civilização, história natural, biologia geral e higiene, psicologia e lógica, sociologia e noções de economia e estatística. Observe-se que o Canto Orfeônico não consta em nenhuma das seções, o que também ocorre com a educação física.

De acordo com o artigo 57 deste documento seria da competência dos inspetores da seção C a fiscalização dos exercícios de educação física e das aulas de Música, além da verificação das condições de instalações materiais e didáticas dos estabelecimentos. Os inspetores seriam nomeados por concurso com provas versando sobre todas as disciplinas de suas respectivas seções e datilografia. Os candidatos a inspetores da seção C deveriam passar também por uma prova sobre higiene escolar e educação física, mas não há menção a prova de conhecimentos em Música. Caberia aqui questionar como estes inspetores fiscalizariam as aulas de Música, uma vez que não lhes eram requeridos os conhecimentos específicos da área da Música.

A leitura do documento evidencia que embora a Música tenha passado a integrar oficialmente o currículo do ensino secundário não havia preocupação com

---

<sup>4</sup> De acordo com o artigo 2º deste decreto o Ensino Fundamental compreendia dois cursos: o fundamental, com cinco anos, e o complementar, com dois anos.

seu conteúdo e nem com o professor desta disciplina, conferindo-lhes um caráter de indefinição e de desigualdade para com as demais disciplinas e professores.

É somente a partir da atuação de Heitor Villa-Lobos que a prática do Canto Orfeônico<sup>5</sup> nas escolas foi sistematizada, bem como a formação de professores de Música. O trabalho por ele desenvolvido foi de fundamental importância para a área da Música e só foi possível se concretizar dentro do contexto político e intelectual que influenciou sua atuação e favoreceu a implantação de seu projeto político-pedagógico: o nacionalismo emergente em fins do século XIX e princípio do século XX, que deu origem a movimentos em favor da cultura e da educação brasileira.

Nas primeiras décadas do século XX o Brasil passava por profundas transformações políticas e sociais. Desde o final do século XIX, a elite intelectual brasileira já discutia a questão nacional e o ideal de criação da nação brasileira, num movimento de renovação política e cultural. Essa discussão estava presente desde a Proclamação da Independência, em 1822, acentuando-se e ganhando ainda mais vigor com a Proclamação da República em 15 de novembro de 1889.

Na primeira década do século XX, a intelectualidade brasileira denunciava o atraso de um Brasil arcaico, preso a tradições colonialistas e conduzido por políticas recheadas de incompetências, um país dependente culturalmente e economicamente das metrópoles europeias. Muitas vezes em campos opostos em suas análises sobre o Brasil e com interesses e posições políticas divergentes, esta intelectualidade tinha em comum a defesa da modernização do país e com isto a pretensão de torná-lo verdadeiramente uma nação. Os meios para intervir no processo de transformação da sociedade brasileira, intensificado a partir da década de 1920, eram suas obras e suas atividades políticas, caracterizando assim uma atitude nacionalista.

Para Hanna (2003):

A intervenção da intelectualidade brasileira, objetivando a formação da nação, representa uma atitude nacionalista uma vez que, como nos diz Hobsbawm (1992: 12), a nação é o resultado do nacionalismo e do Estado nacional, e não o contrário. Com isto podemos entender porque esta camada de intelectuais está presente nas duas frentes de formação da nação

---

<sup>5</sup> Santos (2010) faz a distinção entre Canto Coral erudito e Canto Orfeônico. Para este autor, o Canto Orfeônico é uma “prática em que se organizam grupos de tamanho variável formados por conjuntos heterogêneos de vozes” (p. 24) nos quais não se exige treinamento vocal e conhecimento musical, destina-se ao ensino de música a grandes massas populares. Já no Canto Coral erudito a habilidade vocal, o conhecimento musical e a distribuição proporcional das vozes são necessárias, além de um rigor técnico-interpretativo de nível mais elevado.

brasileira, ou seja, intervém tanto criando imagens e símbolos do Brasil (nacionalismo cultural) quanto na política e/ou nos quadros burocráticos do Estado (nacionalismo político). (p. 28)

Com a República consolidada no início do século XX, os ideais nacionalistas prevaletentes propunham o rompimento dos vínculos com o passado português colonial e imperial (entendidos como atraso e imobilismo) e a construção de uma nova sociedade integrada com o mundo americano. Nesse processo civilizatório da nação brasileira, que se iniciava com o novo século, a saúde e a educação foram constituídas como os pilares do projeto modernizador. A conjuntura política desse período é marcada pela profusão de ideias e correntes de pensamento político-ideológico, num ambiente de disputas e lutas pelo poder decisório que mobilizava praticamente todos os setores da sociedade, na expectativa de promover as tão desejadas mudanças estruturais na sociedade brasileira.

Nas Artes, o nacionalismo culminou no surgimento do movimento Modernista, cujo grande marco deu-se na Semana de Arte Moderna, que aconteceu em São Paulo, de 13 a 17 de fevereiro de 1922. Encabeçada por artistas, intelectuais (a maioria deles considerados talentos da nova geração) e representantes da elite paulistana, a Semana de Arte Moderna foi um festival de Literatura, Artes Plásticas e Música. Com ampla divulgação prévia suscitou grande polêmica e acalorados debates nos jornais da época, antes mesmo de seu acontecimento. Dentre os “rapazes modernistas” estava Heitor Villa-Lobos, o compositor carioca que começava a despontar no cenário musical erudito brasileiro. Foi o único compositor brasileiro a participar do evento em seus três festivais<sup>6</sup> sendo o último deles inteiramente dedicado à apresentação de suas músicas, ainda desconhecidas do público paulistano.

Se nas artes o nacionalismo culminou com o Movimento Modernista inaugurado com a Semana de 22, na educação assistiu-se a um movimento de renovação, sendo então a educação considerada um dos pilares do processo civilizatório do Brasil. Segundo Nagle (1974) instalou-se um clima de entusiasmo pela escolarização e de otimismo pedagógico que resultaram na crença de que a escolarização seria o motor da história.

---

<sup>6</sup> A Semana de Arte Moderna aconteceu de 13 a 17 de fevereiro de 1922 e contou com palestras, declamações, exposições e concertos distribuídos em três dias desta semana, sendo cada um dos dias denominado de *Festival*. Foram, portanto, três festivais: o primeiro no dia 13, o segundo no dia 15 e o terceiro e último no dia 17.

Devido à ampla difusão dessa crença nos poderes da educação sucederam-se várias iniciativas e reformas no campo da escolarização, tanto por parte do governo Federal quanto dos governos Estaduais.<sup>7</sup> “Durante todo o período da história brasileira, até 1930, não se encontra outra etapa de tão intensa e sistemática discussão, planejamento e execução de reformas da instrução pública” (NAGLE, 1974, p. 166). Nessa conjuntura, foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE). Fundada em 1924, a ABE congregou pessoas das mais diversas tendências educacionais e políticas, constituindo-se num espaço que se pretendia neutro e propício à discussão e debates sobre os problemas da escolarização.

Apesar dos ares de renovação e da intensa mobilização política e intelectual em favor da educação nem todos os envolvidos nestes debates eram favoráveis às novas ideias e concepções modernas sobre educação em voga. Setores conservadores da sociedade brasileira, ligados às oligarquias e ao clero se opunham a muitas reivindicações postas pelos adeptos do movimento conhecido como Escola Nova – como o fim da dualidade educacional e a laicização do ensino, dentre outras – que ganhou força a partir do entusiasmo e otimismo pedagógico.

Este movimento teve como uma de suas mais fortes influências o pensamento do filósofo pragmatista americano John Dewey, para quem o desenvolvimento intelectual e, por consequência, o progresso estava necessariamente vinculado à escolarização. Um dos responsáveis pela divulgação da filosofia de Dewey no Brasil foi o educador baiano Anísio Teixeira, que assumiu a presidência da Associação Brasileira de Educação (ABE). Em outubro de 1931, Anísio Teixeira foi nomeado Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal e em 1932, juntamente com um expressivo grupo de intelectuais brasileiros assinou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Anísio Teixeira permaneceu na Diretoria de Instrução do Distrito Federal de 1931 até 1935.

Foi a convite de Anísio Teixeira que Villa-Lobos, recém-chegado da Europa, assumiu a Superintendência de Educação Musical e Artística do Distrito Federal - SEMA, em 1932, e deu início ao seu projeto de implantação da Música nas escolas através do Canto Orfeônico, em consonância com os ideais escolanovistas e também

---

<sup>7</sup> Desde a proclamação da República em 1899 até meados de 1920 aconteceram várias reformas educacionais no Brasil, na tentativa de se estabelecer um sistema nacional de ensino. Segundo Saviani (2008) a realização desta ideia foi dificultada “tanto no plano das condições materiais como no âmbito da mentalidade pedagógica” (p. 168). Para este autor “o ciclo das reformas federais do ensino na Primeira República fecha-se em 1925, com a Reforma João Luís Alves/Rocha Vaz” (idem, p. 170).

do Estado Novo. Vislumbrava, assim, a possibilidade de que toda a massa de estudantes das escolas públicas tivesse acesso à Música, considerada por ele como uma necessidade humana e, por conseguinte, direito de todos.

Villa-Lobos concebeu um projeto em que pré-estabeleceu programas e conteúdos que seriam utilizados por todos os professores. O repertório era composto de músicas brasileiras, predominantemente folclóricas<sup>8</sup> e também composições cujas letras exaltavam a ordem, a disciplina, a nação e os sentimentos cívico-patrióticos.

A SEMA foi criada com o Decreto nº 3.763 de 01 de fevereiro de 1932, com o nome Serviço de Música e Canto Orfeônico. Foi consolidada e regulamentada juntamente com os demais institutos, divisões e superintendências que constituíam o Departamento da Educação do Distrito Federal<sup>9</sup> pelo Decreto nº 4.837 de 08 de setembro de 1933 (lei orgânica do sistema educacional do Distrito Federal), quando recebeu a denominação de SEMA. A partir de 1936 passou a se chamar Serviço de Educação Musical e Artística do Departamento de Educação Complementar do Distrito Federal. Desempenhou importante papel dentro do projeto de Canto Orfeônico de Villa-Lobos, tanto na produção e distribuição do material pedagógico e da literatura de apoio para os professores quanto na formação desse mesmo professorado. Dentre suas atribuições a SEMA deveria planejar, orientar e desenvolver o ensino da Música nas escolas primárias, secundárias e demais departamentos da municipalidade.

A SEMA era também responsável pela realização de apresentações e concertos educativos que visavam à formação de plateias. Além disso, organizava atividades extraclasse tais como confraternizações entre alunos de escolas municipais e federais, realização de concursos e competições, com o intuito de fortalecer o envolvimento dos alunos com a Música, procurando ainda estender às famílias o interesse pelo Canto Orfeônico. Para isso, enviava questionários aos pais dos alunos, solicitando suas impressões sobre a influência da Música nos hábitos cotidianos de seus filhos (PARADA, 2008, p. 181).

---

<sup>8</sup> Parte desse material folclórico foi reunido pelo próprio Villa-Lobos entre 1905 e 1912, quando empreendeu uma série de viagens pelo interior do Brasil. Nesta ocasião registrou e anotou suas impressões e experiências e utilizou este material na composição de seu “Guia Prático”, coletânea de canções infantis elaboradas para o uso dos orfeões escolares.

<sup>9</sup> Instituto de Educação; Instituto de Pesquisas Educacionais; Divisão de Obrigatoriedade Escolar e Estatística; Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares; Divisão de Secretaria; Superintendência de Educação Elementar; Superintendência de Educação Secundária, Geral e Técnica e do Ensino de Extensão; Superintendência de Educação de Saúde e Higiene Escolar; Superintendência de Educação Física, Recreação e Jogos; Superintendência de Ensino de Desenho e Artes Aplicadas; Superintendência de Ensino Particular.

Outra função de grande relevância desta Superintendência era a manutenção de um rigoroso controle dessa população. Para isso, desenvolveu alguns mecanismos e instrumentos, dentre os quais a elaboração de um mapa geral das escolas com informações como número de alunos em condições de cantar, repertório e observações dos professores responsáveis; e fichas individuais com duas categorias de critérios: musicais (afinação, ritmo e musicalidade) e cívico disciplinares (colaboração e civismo).

Villa-Lobos assumiu a direção da SEMA e também o controle da política de Educação Musical do Distrito Federal (Rio de Janeiro). Para viabilizar o projeto do Canto Orfeônico nas escolas, porém, havia a necessidade de formar professores, questão que mereceu especial atenção de sua parte. O maestro traçou um plano geral de orientação estabelecendo as diretrizes para o ensino de Música e do Canto Orfeônico, cujo primeiro ponto estabelecia a oferta do Curso de Pedagogia Musical e Canto Orfeônico, oferecido ao “magistério Municipal e interessados estranhos ao mesmo” (VILLA-LOBOS, 1937, p. 14).

Um dos resultados do Curso de Pedagogia Musical e Canto Orfeônico foi a fundação do Orfeão dos Professores do Distrito Federal, integrado por professores do magistério municipal, federal e particular. O Orfeão dos Professores participou de vários eventos cívicos, dando início a uma “campanha de ensino popular de música orfeônica e de um aprendizado de formas coletivas de disciplina” (PARADA, 2008, p. 178). Além disso, funcionava como um “laboratório para experiências pedagógicas e musicais e a vanguarda cívica do ensino musical” (Idem).

Vários cursos foram oferecidos, pois havia urgência em preparar adequadamente estes professores, que, aliás, eram muito poucos: “Onde encontrar um corpo de educadores especializados, perfeitamente aptos a ministrar à infância os ensinamentos da música e do canto orfeônico sob esse aspecto simultâneo de arte e civismo?” (VILLA-LOBOS, 1991, p. 17). Assim, a SEMA planejou e abriu Cursos de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico, organizados em escala progressiva de especialização, visando um ensino prático para formar professores com eficiência e rapidez.

Estes primeiros cursos foram inicialmente estruturados em forma de cursos de férias, palestras e, posteriormente, em encontros semanais em que os métodos e as técnicas preconizados por Villa-Lobos eram ministrados com demonstrações na prática do Canto Orfeônico. Segundo Jardim (2008, p. 116), o próprio Villa-Lobos

conduzia estes encontros. Os professores participavam destas atividades, as quais já lhes eram apresentadas da mesma forma que seriam realizadas com os alunos nas escolas, num processo multiplicador de repetição destes procedimentos e formação dos coros infanto-juvenis. A formação dos professores se dava, portanto, por meio de “processos práticos de aprender fazendo e pelo aprendizado por ouvido (ouvir, imitar, repetir e cantar)” (JARDIM, 2008, p. 117), para só mais tarde introduzir elementos teóricos.

Inicialmente obrigatório apenas para o ensino secundário no Distrito Federal, a partir do Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934, o Canto Orfeônico passou a ser obrigatório no ensino primário em todo o país, conforme previsto em seu 11º artigo: “O ensino do Canto Orpheonico previsto pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, fica extensivo a todos os estabelecimentos de ensino dependentes do Ministério da Educação e Saúde Pública” (BRASIL, 1934). Esta obrigatoriedade não se estendia ao ensino superior e ao comercial, sendo facultativo nestes estabelecimentos. Nos estabelecimentos de Ensino Emendativo<sup>10</sup> o ensino do Canto Orfeônico deveria ser adaptado às possibilidades físicas dos educandos. O documento estabelece ainda a criação do Curso Normal de Canto Orfeônico, a ser instalado nos ginásios, com regulamento a ser elaborado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública e submetido à aprovação por autoridade superior.

Em 14 de julho de 1934 foi criada pelo Decreto nº 24.794, no Ministério da Educação e Saúde Pública, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo. O documento afirma a utilidade do Canto Orfeônico como fator educativo e meio de renovação e formação moral e intelectual, sendo considerado uma das maneiras mais eficazes para o desenvolvimento de sentimentos patrióticos na população. Por todas estas razões, o documento chama a atenção para a “necessidade de difundir, disciplinar e tornar eficiente e uniforme a sua pedagogia” (Idem). É evidente o caráter ideológico-utilitário conferido à prática do Canto Orfeônico nas escolas e a concepção da Música como uma forma de intervenção social, visando a inculcação de valores e ideais do Estado Novo e a formação de uma consciência patriótica.

---

<sup>10</sup> O Ensino Emendativo diz respeito à educação para pessoas portadoras de necessidades especiais, tais como cegos, surdos-mudos e deficientes físicos. Neste decreto faz-se referência à obrigatoriedade do ensino e da assistência geral aos “desvalidos”, prevista na constituição que seria promulgada, o que tornaria a educação menos onerosa e promoveria “a *conversão*, pelo ensino, dos *anormais* em cidadãos *úteis e capazes*” (BRASIL, 1934, grifos meu).

A proposta pedagógica de Villa-Lobos estava em perfeita consonância com estas concepções. Para ele, a formação e fixação de uma consciência musical brasileira era uma questão antes de tudo educacional e não apenas estética. O fator social era o eixo fundamental de seu projeto de Educação Musical, sendo assim, seus principais objetivos para a Educação Musical não eram prioritariamente voltados para a formação estética. O Canto Orfeônico ocupava um papel de destaque na formação desta consciência e tinha como funções a cultura da disciplina, o incentivo ao civismo e a educação artística (nesta ordem), encontrando espaço nas estratégias disciplinares do autoritarismo do Estado Novo. A formação de professores seguia estes princípios e os quesitos musicais desta formação ficavam em segundo plano,

pois o objetivo principal era levar o professor a não estabelecer distinção entre os alunos. Antes de demonstrar preocupações puramente estéticas, visavam desenvolver aspectos de ordem moral e natureza cívica. O professor deveria conclamar todos a tomar parte nos conjuntos, mesmo que com participações ínfimas. (JARDIM, 2008, p. 121-122)

Neste contexto, a formação de professores de Música era urgente não apenas pelo número insuficiente de docentes para atender à demanda, mas também pelo tipo de qualificação necessária para que pudessem trabalhar de acordo com estes princípios e metas (a formação moral e cívica e o patriotismo). Visando à formação de candidatos capacitados ao Magistério do Canto Orfeônico foi criado pelo Decreto-Lei nº 4.993, de 26 de novembro de 1942, o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO), estabelecimento afim da Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil (conforme o § 3º do artigo 6º) e subordinado ao Ministério da Educação e Cultura. Em 1946, foi publicada a Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico (Decreto-lei nº 9.494, de 22 de julho de 1946). O CNCO pode ser considerado como a primeira experiência nacional de formação de professores de Música amparada pela legislação federal.<sup>11</sup>

O Decreto-Lei nº 9.494/1946 estabeleceu como finalidades para o ensino do Canto Orfeônico – ministrado em curso de especialização – formar os professores de Canto Orfeônico, “proporcionar aos estudiosos os meios de aquisição de cultura musical, especializada, de canto orfeônico” e “incentivar a mentalidade cívico-musical

---

<sup>11</sup> Convém destacar que no estado de São Paulo formação de professores para a prática do Canto Orfeônico nas escolas já acontecia nas Escolas Normais desde as duas primeiras décadas do século XX. Entretanto, foi uma experiência local, sem o alcance nacional e uma legislação federal como foi o caso do projeto implantado por Villa-Lobos e por esta razão não será objeto de análise nesta pesquisa. A este respeito consultar Jardim (2008).

dos educadores” (BRASIL, 1946). O curso tinha a duração de dois anos, formava os professores que atuavam em estabelecimentos de ensino primário e de grau secundário e poderia ser oferecido em estabelecimentos de ensino federais equiparados (mantidos pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Territórios) ou reconhecidos (mantidos pelos municípios ou particulares com funcionamento autorizado pelo governo), os quais obrigatoriamente deveriam adotar a nomenclatura de conservatório.<sup>12</sup> Somente os conservatórios oficiais, reconhecidos e equiparados poderiam expedir diplomas aos estudantes que concluíssem o curso de especialização, conferindo-lhes o direito de exercer o magistério de Canto Orfeônico, “e, ainda assim, quando devidamente registrados no competente órgão do Ministério da Educação e Saúde” (Idem).

Com o curso de especialização a formação do professor passou por aprimoramentos e revisões. Foram inseridas novas disciplinas (obrigatórias para todos os professores), mantiveram-se e ampliaram-se os conteúdos didático-pedagógicos e também o reforço da ênfase no caráter e nos conteúdos musicais. O artigo 6º deste decreto estipulava o ensino das seguintes disciplinas:

- I. Didática do Canto Orfeônico: Fisiologia da Voz; Polítionia coral: Prosódia Musical; Organologia e Organografia.
- II. Prática do Canto Orfeônico: Teoria do Canto Orfeônico; Prática de Regência; Coordenação Orfeônica Escolar.
- III. Formação Musical: Didática de Ritmo; Didática de Som; Didática de Teoria Musical: Técnica Vocal.
- IV. Estética Musical: História da Educação Musical; Apreciação Musical; Etnografia Musical e Pesquisas; Folclórica.
- V. Cultura Pedagógica: Biologia Educacional; Psicologia Educacional; Filosofia da Educação; Terapêutica pela Música; Educação Esportiva.

Para ser admitido no curso de formação de professor de Canto Orfeônico o candidato deveria ter a idade mínima de 16 anos completos e “apresentar certificado de conclusão de segundo ciclo em conservatório de música, ou de curso de preparação nos conservatórios de canto orfeônico” (artigo 30), além de se submeter a uma prova de aptidão musical de caráter classificatório.

O Decreto-lei nº 9.494/1946 estipulava também os critérios para a contratação de professores de conservatórios reconhecidos e estabelecimentos de ensino de

---

<sup>12</sup> Em suas origens (Itália, séculos XVI e XVIII), os conservatórios eram instituições de caridade para crianças órfãs em que a Música fazia parte de seu treinamento para participar dos coros das igrejas. Posteriormente estas instituições perderam sua finalidade original e mantiveram-se como instituições de prestígio para a formação especializada de musicistas para atender às demandas de igrejas, palácios e teatros, primando pelo seu virtuosismo técnico.

Canto Orfeônico, federais e equiparados, que dependeria da prestação de concurso e da prévia inscrição no registro do Ministério da Educação e Saúde. O artigo 55 previa ainda a possibilidade de contratação de profissionais estrangeiros para ministrar cursos de extensão ou até mesmo para reger as cadeiras de disciplinas, desde que houvesse vantagem evidente para o ensino. Estes professores ficavam dispensados do registro no Ministério da Educação e Saúde.

Cabe aqui destacar a importância do projeto de Educação Musical nas escolas proposto e desenvolvido por Villa-Lobos. Pela primeira vez tem-se no Brasil toda uma estruturação oficial do ensino de Música (pelo Canto Orfeônico) nas escolas e que abrange todo o sistema educacional, das séries iniciais até os cursos de formação de professores. Esta sistematização contemplava desde a organização curricular dos diferentes níveis da educação, passando por atividades extraclasse, apresentações e demonstrações públicas de caráter grandioso, pesquisas, elaboração e publicação de material didático para alunos e professores, até sofisticados sistemas de controle. Embora a Música estivesse presente na escola desde a segunda metade do século XIX, não havia a exigência de uma formação especializada do professor que ministraria esta disciplina, realidade que mudou drasticamente a partir de Villa-Lobos.

A despeito destes avanços, o projeto de Villa-Lobos apresentava lacunas e controvérsias que acabaram por dificultar sua permanência na escola brasileira e conseqüentemente, na formação de professores de Música. Dentre alguns fatores complicadores pode-se destacar o envolvimento estreito com a propagação da ideologia de Getúlio Vargas e do Estado Novo; a dificuldade para a formação de professores que atendessem a todo o território nacional com a devida capacitação pedagógica e musical, uma vez que era pequena a oferta de cursos adequados e reconhecidos (inicialmente apenas em São Paulo e Rio de Janeiro); a fragilidade desta formação; e ainda algumas divergências referentes à própria concepção pedagógica do projeto.

Diferentes autores (JARDIM, 2008; SANTOS, 2010; ESPIRIDIANO, 2011; FUCCI-AMATO, 2012) chamam a atenção para o fato de que, paralelamente ao Canto Orfeônico, desenvolvia-se em conservatórios e escolas especializadas a Educação Musical na acepção erudita em classes de iniciação musical para crianças, ministradas por músicos e com objetivos, técnicas e modos de ensinar distintos do Canto Orfeônico. Embora o canto coletivo também fosse valorizado, nesta outra concepção, o ensino tinha objetivos musicais e era voltado para o atendimento

individual ou de pequenos grupos, visando ao desenvolvimento pleno e integral da criança, sua criatividade, individualidade e potencial artístico. O ensino de Música nas escolas públicas e a Educação Musical eram propostas voltadas a públicos diferentes e, conseqüentemente, apresentavam diferentes concepções e práticas, o que acabou estabelecendo conflitos entre ambas as propostas.

De acordo com Jardim (2008), para os adeptos da Educação Musical, o ensino de Música nos moldes em que era oferecido nas escolas públicas, por meio do Canto Orfeônico, era aligeirado e pouco consistente, voltado quase que exclusivamente para a prática musical de caráter ideologizante e sem conteúdos musicais concretos. Criticavam também a formação dos professores requerida para esse espaço considerando-a aligeirada se comparada à formação dos músicos de formação clássica erudita que atuavam como professores de instrumento e de Educação Musical. Enquanto a formação do músico durava entre sete e nove anos com sólida instrução teórica e também prática, visando a excelência, o virtuosismo e a valorização do talento, a formação do professor de Música ocorria em dois anos, carecendo de maior qualificação e estava diretamente relacionada à baixa qualidade dos resultados apresentados, de acordo com o pensamento dos músicos e com a mentalidade conservatorial.

Espiridião (2011) afirma que existiam duas vertentes de formação nos conservatórios, neste período. Uma voltada à formação do músico profissional (instrumentistas, cantores, regentes, compositores) e outra para:

formação de professores para o ensino da música com finalidades pedagógicas. Há, distintamente, dois tipos de professores: os que atuavam nas instituições especializadas – escolas de música, conservatórios e aqueles que ministravam aulas de música no âmbito escolar. (p. 113)

Jardim (2008) afirma que estas discordâncias chegaram a um limite pois,

à medida que os conteúdos musicais não conseguem se adaptar e se aplicar ao contexto escolar, e, paralelamente, conteúdos educacionais encontram lugar de expressão na música ensinada na escola, mais díspares se constituem as duas formas de ensino e também a qualificação de cada profissional. (p. 130, grifos meus)

Evidenciava-se que o ensino de Música nas escolas públicas era distinto da concepção erudita de Educação Musical e, portanto, o músico “erudito”, apesar de seus conhecimentos aprofundados em Música, não teria o perfil adequado para atender

aos objetivos e exigências do ensino e prática do Canto Orfeônico. Para atuarem como professores estes músicos, necessariamente, deveriam passar pelos cursos de formação de professores de Canto Orfeônico, especializando-se e qualificando-se para isso.

Segundo Jardim (2008), estabeleceu-se uma disputa pelo espaço escolar e também pela recuperação do status do músico como professor qualificado para o ensino de Música. O surgimento de novas concepções de ensino de Música ligadas à Educação Musical, influenciadas por métodos ativos de musicalização europeus, favoreceu sua aproximação com as propostas de renovação e mudança da educação brasileira. Estas concepções acabaram servindo como modelos para o ensino da Música nas escolas brasileiras a partir da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A LDB baseava-se na Constituição Federal Brasileira, de 18 de setembro de 1946. Segundo Romanelli (2010) a adoção desta nova constituição consolidava o retorno à normalidade democrática pela qual o país passava naquele momento e caracterizava-se “pelo espírito liberal e democrático de seus enunciados” (p. 175). A carta magna de 1946 estabeleceu a educação como um direito de todos. Também buscou uma conciliação para a velha disputa ideológica estabelecida entre os defensores da escola pública e a corrente privatista, prevendo a educação gratuita, mas também dando espaço livre para a iniciativa privada.

Embora o projeto da Lei nº 4.024/61 tenha começado a tramitar em 1948, sua sanção só ocorreu em 1961, 13 anos mais tarde. Esta demora se deu em função das polêmicas levantadas pelas lutas e disputas ideológicas travadas entre forças conservadoras e progressistas da sociedade brasileira em torno da organização do sistema educacional. A lei manteve a estrutura tradicional de ensino e a organização do sistema tal como instituídas pela legislação anterior. Seu progresso real se deu na flexibilização desta estrutura vertical e rígida e na descentralização do currículo (ROMANELLI, 2010; GHIRARDELLI JUNIOR, 2008).

Com relação ao ensino de Música, Queiroz e Marinho (2009) afirmam que são recorrentes as publicações da área de Educação Musical que atribuem à LDB nº 4.024/61 a instituição da Educação Musical em substituição ao Canto Orfeônico nas escolas. Os autores afirmam, inclusive, que o próprio texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN confirma esta substituição. Entretanto, a lei não faz qualquer referência ao Canto

Orfeônico e nem ao termo Educação Musical, limitando-se, ao tratar do ensino do grau médio no artigo 38, em estabelecer algumas normas a serem observadas, dentre as quais a oferta de atividades complementares de iniciação artística (Inciso IV). Não há no documento em questão nenhuma definição ou indicação de quais seriam estas atividades, deixando margem para que se interprete que as mesmas podem se referir a qualquer uma das modalidades artísticas (Música, Artes Visuais, Artes Cênicas, Dança). Assim sendo, a Música passava a ser facultativa nas escolas, deixando de ser presença obrigatória no currículo e perdendo aí o seu espaço.

A respeito da substituição do Canto Orfeônico pela Educação Musical, porém, é preciso lembrar que, em 25 de agosto de 1961, poucos meses antes da promulgação da primeira LDB, foi sancionado o Decreto nº 51.215, que estabelecia as normas para a Educação Musical nos jardins de infância, escolas pré-primárias, primárias, secundárias e normais em todo o Brasil. O documento destaca a importância da Educação Musical para o desenvolvimento integral da “pessoa humana” e o relevo que a mesma deve ter nos currículos. Em função disto, o decreto define um plano ordenado e normas uniformes a serem seguidas em todo o país, estabelecendo as finalidades e formas de realização da Educação Musical conforme os diferentes níveis educacionais. Ao longo de todo o texto da lei não há menção ao Canto Orfeônico e só a expressão *Educação Musical* é utilizada para se referir ao ensino de Música nas escolas. Pode residir aí a ideia de que o Canto Orfeônico foi realmente substituído pela Educação Musical.<sup>13</sup>

Em 1962, os cursos de Música passaram por uma reestruturação e só então a Educação Musical foi oficial e legalmente instituída, por meio do Parecer nº 383/61 do Conselho Federal de Educação (homologado pela Portaria Ministerial nº 288/62). De acordo com este parecer a formação dos professores de Educação Musical se daria em curso de nível superior com duração de quatro anos, com estudos abrangendo disciplinas musicais e de formação pedagógica. Para que os diplomados em Canto Orfeônico não fossem prejudicados pela nova legislação o Ministério da Educação e Cultura baixou portarias que os autorizava a se registrarem como professores de Educação Musical (Portarias Ministeriais nº 427/64, 212/66 e 255/68).

---

<sup>13</sup> Entretanto diferentes nomenclaturas para o ensino da Música, tais como música ou canto coral, canto orfeônico, música vocal e educação musical permaneceram nos currículos escolares até a promulgação da Lei nº 5.691/71 (FUCCI-AMATO, 2012).

Com o Decreto nº 61.400, de 22 de setembro de 1967, o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico recebeu nova denominação, passando a chamar-se Instituto Villa-Lobos. O Instituto foi acrescido da Escola de Educação Musical (responsável por ministrar o curso de Educação Musical em substituição ao Canto Orfeônico) e pelo Centro de Pesquisas Musicais (compreendendo pesquisa do som e da imagem, pesquisa musical e pesquisas do comportamento brasileiro). Este mesmo decreto incumbia o Instituto Villa-Lobos do registro de Professor de Educação Musical e da expedição da respectiva carteira (artigo 5º). Para facilitar esse registro, com a Portaria nº 288/69 a instituição foi autorizada a proceder até a data de 26 de junho de 1969<sup>14</sup> a expedição automática do certificado de registro definitivo de professor de Educação Musical aos professores de Canto Orfeônico diplomados e também aos que já possuíam registro definitivo de professor de Canto Orfeônico no Departamento de Educação Nacional.

Àqueles que, mesmo registrados como professores de Educação Musical, se interessaram em realizar os estudos completos, conforme o especificado no Parecer nº 383/62, foram oferecidas algumas vantagens como o aproveitamento de disciplinas estudadas no curso de Canto Orfeônico. Para tanto, deveriam apresentar o certificado de conclusão do 2º grau e se submeter a concurso vestibular. Poucos, porém, tiveram este interesse e a maioria se contentou apenas com o registro expedido pelo Instituto Villa-Lobos (BRASIL, 1981). Apesar de todas as mudanças preconizadas pela legislação, nas escolas ainda permanecia a prática do Canto Orfeônico, uma vez que a maioria dos professores era os mesmos docentes formados pelo CNCO.

O Parecer nº 18, de 7 de fevereiro de 1963, afirma que pela “nomenclatura adotada pelo CFE, só há um curso de formação de professor: é o curso de formação do ‘professor de educação musical’, para as escolas médias” (BRASIL, 1963). Aqueles que se formaram em cursos de instrumento, canto, composição, regência e cena lírica podiam exercer o magistério em escolas de Música “mas não fazem jus, ao se diplomarem, ao título de professor” (Idem). Apesar disso, Denardi (2008) afirma que a instituição da Educação Musical abriu espaço para que cantores e instrumentistas sem o devido preparo didático-pedagógico ministrassem aulas de Educação Musical nas escolas públicas, contribuindo ainda mais para o enfraquecimento e decadência da disciplina.

---

<sup>14</sup> A Portaria nº 573, de 15 de outubro de 1973, prorrogou até 31 de janeiro de 1974 o prazo final para esta expedição automática.

Em 1969, os cursos de Música passaram novamente por uma reestruturação. O curso de Educação Musical passou a ser denominado Licenciatura em Música, conforme estabelecia a Resolução nº 10/69 e destinava-se à formação de professores de Música para o ensino de 1º e 2º graus. Com a duração de 2.160 horas o curso deveria ser realizado em no mínimo quatro e no máximo seis anos, abrangendo disciplinas de formação musical e de formação pedagógica. O artigo 1º previa o currículo mínimo para todos os cursos de Música (instrumento, canto, licenciatura em música, composição e regência, arte lírica) e estabelecia como matérias comuns a Estética (análise técnica e estética das grandes obras musicais) e a História das Artes (em particular a história da Música). Como matérias específicas para a Licenciatura em Música constavam Iniciação musical, regência de banda, coro e orquestra, técnica vocal e matérias pedagógicas. O artigo 6º previa para os alunos de Licenciatura a prática da didática em Música em estágio supervisionado.

A esta altura, o país já se encontrava sob o regime ditatorial militar, instalado com o golpe de 31 de março de 1964. A política educacional implantada pela ditadura foi marcada pela contenção e repressão aos movimentos estudantis, centralização das decisões, privatização do ensino, forte tendência tecnicista (teoria do capital humano, submissão das diretrizes escolares ao mercado de trabalho, instituição do ensino profissionalizante), dentre outras características. A efetivação dessa política se deu por meio de uma profusão de leis, decretos, portarias, culminando na reforma geral do ensino instituída pelas Leis nº 5.540/68 (reforma do ensino superior) e nº 5.692/71 (reforma do ensino de 1º e 2º graus).

As referidas leis, complementares entre si, foram aprovadas em caráter de urgência e impostas por militares e tecnocratas, sem passar por debates na sociedade civil. Foram elaboradas sob a influência dos acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura e a *Agency for International Development* (Acordos MEC-USAID), pelos quais o Brasil recebeu ajuda internacional na forma de assistência técnica e financeira. Estes acordos vincularam o sistema educacional brasileiro ao modelo de desenvolvimento econômico em andamento no país, imposto na América Latina pela política norte-americana (ARANHA, 2006; GHIRARDELLI JR., 2008; ROMANELLI, 2010).

A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 normatizou a organização e o funcionamento do ensino superior e sua articulação com o ensino médio. Visava

à reestruturação administrativa pela racionalização e modernização do modelo, integrando cursos, áreas e disciplinas e trouxe importantes mudanças como a extinção da cátedra, unificação do vestibular, a departamentalização e desenvolvimento da pós-graduação. Com relação à formação de professores para o ensino de segundo grau, o artigo 30 estabelece que esta se daria em nível superior, devendo ser realizada nas universidades (§ 1º), podendo concentrar-se em um só estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários (§ 2º).

Em 11 de agosto de 1971 foi promulgada a Lei nº 5.692, que trata do ensino de 1º e 2º graus. O objetivo geral fixado para estes graus do ensino encontra-se em seu artigo 1º, que diz:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, *qualificação para o trabalho* e preparação para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1971, grifos meus)

Para tanto, reestruturou o todo o sistema de ensino. Reuniu o antigo primário ao ginásial constituindo, assim, o 1º grau, ampliando a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, contemplando a faixa etária que vai dos sete aos 14 anos e eliminando o exame de admissão. Visava à formação geral da criança e também a sondagem vocacional e iniciação para o trabalho. O 2º grau compreendia o antigo colegial, podendo durar três ou quatro anos. Destinava-se à formação do adolescente e tinha por objetivo maior a habilitação profissional, atendendo ao objetivo geral da *qualificação para o trabalho*, conforme previsto no artigo 1º da lei.

No artigo 4º, a lei previa para os currículos um núcleo comum obrigatório, cujas matérias seriam definidas pelo Conselho Federal de Educação, e uma parte diversificada, estabelecida pelos Conselhos de Educação conforme as peculiaridades locais. Dentre as disciplinas obrigatórias, o artigo 7º incluiu nos currículos plenos a Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde. O § único deste artigo estabelecia que o ensino religioso seria facultativo.

A Educação Artística substituiu as disciplinas Artes Industriais, Música e Desenho e foi estabelecida como um componente da área de comunicação e expressão. Sua realização na escola deveria consistir em práticas abrangendo as áreas de Música, Artes Plásticas, Desenho e Artes Cênicas, integrando-as. O texto da lei, porém, era ambíguo ao não especificar claramente quais artes seriam contempladas, o que

acabou por diluir seus conteúdos específicos, resultando em práticas superficiais e polivalentes.

Para o ensino da Música, especificamente, esta lei trouxe inúmeras desvantagens, a começar pelo caráter de indefinição da Educação Artística: seria ela uma disciplina, uma área de estudo, uma atividade, uma matéria? Diversas publicações afirmam que a Educação Artística ficou definida como uma atividade ou prática educativa a ser desenvolvida obrigatoriamente nas escolas. A este respeito Queiroz (2012) argumenta que a Lei nº 5.692/71, em momento algum, menciona quais são os conteúdos de cada uma destas categorias, assim como também não define em qual delas a Educação Artística se encaixa.<sup>15</sup> Segundo este autor, “pelas definições da lei, todas as ‘matérias’ escolares podem receber esses diferentes tratamentos, a depender do nível de ensino, da idade dos alunos, entre outros aspectos” (QUEIROZ, 2012, p. 31).

Entretanto, conforme o Parecer nº 540/77, tanto a Educação Artística como os demais componentes do artigo 7º da Lei nº 5.692/71 não são considerados nem como *matéria* nem como *disciplina* e nem correspondem a um *campo de conhecimento*, mas são compreendidos como uma

preocupação geral do processo formativo [...] são como um fluxo que deve percorrer todas as ações educativas, e intenções subjacentes a todas as experiências propiciadas pela escola aos seus educandos [...] São antes “preocupações” essenciais, que foram do legislador e devem ser dos educadores. (BRASIL, 1977)

Com relação especificamente à Educação Artística, o parecer reitera que a mesma não é uma matéria e seu desenvolvimento deve se dar por atividades sem qualquer preocupação seletiva. As atividades em Arte, dentro da perspectiva tecnicista de educação estabelecida pela Lei nº 5.692/71, acabaram se realizando na forma de técnicas de trabalhos artísticos sem fundamentação teórica consistente, valorizando a Arte como livre expressão. Tinham por finalidades o lazer, a recreação, formação de hábitos, servindo também como suporte para o reforço de conteúdos de outras disciplinas.

De acordo com o Parecer nº 540/77, a importância da Arte é “*inequívoca*” e sua presença na escola não visava à formação de artistas, sendo o processo o foco de suas atividades, e não os seus resultados. O documento afirma que a Educação Artística deveria deter-se, antes de tudo, ao que tem a ver diretamente com o lazer:

<sup>15</sup> De acordo com o Parecer nº 540/77, as definições de termos como *currículo pleno*, *atividade*, *áreas de estudo* e *disciplina*, dentre outros, estão explicitadas nos Pareceres nº 853/71 e nº 4.833/75.

Na expressão e comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler. (BRASIL, 1977)

O que se constata é a desconsideração da Arte como uma área de conhecimento com conteúdos próprios para cada uma de suas linguagens (Música, Artes Visuais, Teatro e Dança), o que traz como consequência a desvalorização do seu ensino e de seu papel na formação do indivíduo. Além disso, a situação em que se encontrava a Arte e seu ensino naquele momento era contraditória e irônica, conforme destaca Biasoli (1999, p. 72), já que, se por um lado uma lei tornava este ensino obrigatório, por outro o país se encontrava em um regime ditatorial em que toda e qualquer atividade artística era reprimida pela censura!

Em meio a toda esta situação um problema grave decorrente da instituição da Educação Artística diz respeito à qualificação profissional dos professores que, em sua grande maioria não dominava os conhecimentos específicos das diferentes linguagens artísticas. Em consequência deste despreparo muitos professores de desenho e trabalhos manuais realizaram cursos de curta duração e assumiram as aulas de Educação Artística. Também proliferou a publicação de livros e manuais com procedimentos e modelos prontos para auxiliar os docentes em suas aulas. A atuação destes docentes era marcada pela polivalência, ou seja, um único professor deveria ministrar todas as atividades referentes à Música, Teatro e Artes Visuais!

Para atender à demanda pela qualificação docente e em cumprimento ao estipulado pela Lei nº 5.692/71 no artigo 30 do capítulo V (Dos Professores e Especialistas) foi criado em 1973, o Curso de Licenciatura em Educação Artística. Pela Resolução nº 23, de 23 de outubro de 1973 o curso poderia ser estruturado como: licenciatura de 1º grau, de curta duração, proporcionando habilitação geral (leia-se, habilitando professores para ministrar aulas de Música, Teatro e Artes Visuais!); licenciatura plena, que além da formação geral conduziria a habilitações específicas em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho; ou abrangendo simultaneamente ambas as modalidades de duração, conforme previsto no artigo 2º.

Aos professores formados nos cursos de curta duração era concedido o direito de exercer o magistério nas atividades de Educação Artística do ensino de 1º grau, além da realização de sondagens de aptidões e iniciação para o trabalho. Aos formados nos cursos de duração plena eram concedidos os mesmos direitos e também o direito do exercício do magistério no ensino de 2º grau.

O currículo mínimo tanto da licenciatura curta como o da plena contava com “uma parte comum a todas as habilitações, *suficiente em termos de conteúdo para a habilitação geral* e uma parte diversificada em função de habilitações específicas” (BRASIL, 1973, grifos meus), especificados no artigo 3º do Parecer nº 23/73. Além da formação pedagógica obrigatória, quatro matérias foram estabelecidas para a parte comum: Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas, Estética e História da Arte, Folclore Brasileiro, Formas de Expressão e Comunicação Artística. Na parte diversificada para a habilitação em Música eram cinco as matérias: Evolução da Música, Linguagem e Estruturação Musicais, Técnicas de Expressão Vocal, Práticas Instrumentais, Regência. Quanto à duração, o artigo 5º estipulava 1.500 horas para a licenciatura curta, a serem integralizadas no termo médio de dois anos, e 2.500 horas para a licenciatura plena, com o termo médio de quatro anos.

Cabe aqui questionar como seria possível em apenas dois anos formar um professor habilitado a trabalhar com Artes Plásticas, Música e Teatro! Como seria possível, por exemplo, em dois anos cumprir o que determinava o § 2º do artigo 3º, com relação à matéria Formas de Expressão e Comunicação Artística, da parte comum, a qual deveria compreender “*pelo menos os setores relativos às habilitações específicas já previstas e, desdobrada ou não*” deveria ser “ministrada com uma *visão integrada do fenômeno artístico*” (BRASIL, 1973, grifos meus)? Evidentemente tais cursos não tinham possibilidade de proporcionar uma formação adequada aos professores e apresentavam um caráter preponderantemente técnico e superficial, especialmente as licenciaturas curtas.

Apolivalência marcou a atuação e a formação do professor de Educação Artística, sendo mesmo incentivada pela legislação. O Parecer nº 540/77 chega a afirmar que as escolas deveriam “contar com professores de educação artística, *preferencialmente polivalentes no primeiro grau*” (BRASIL, 1977). Mas como um professor habilitado em Artes Plásticas poderia desenvolver atividades e ministrar aulas de Música sem o devido conhecimento e domínio desta linguagem? Com uma formação precária e na tentativa de assimilar todas as linguagens artísticas vários professores abandonaram as linguagens específicas de sua formação. Uma das consequências imediatas desta situação foi a baixa qualidade das aulas de Educação Artística.

A Música permanecia presente no currículo escolar, mas de forma indireta. Segundo Fucci-Amato (2012), a maior parte dos professores tinha pouca ou nenhuma

competência musical específica, o que os levava a trabalhar a Música de forma inadequada ou a optar por excluir o ensino dessa linguagem. Também era frequente professores de outras áreas completarem sua carga horária com as aulas de Educação Artística. Assim, aos poucos a Música perdeu ainda mais seu espaço na escola.

Campos (2005, p. 45) afirma que apesar de declarar a Arte como um fator importante na formação do indivíduo a lei começou a revelar-se inaplicável, pois “não conseguia superar as dificuldades para sua efetivação na prática”. A crise instalada na Educação Artística levou a uma insatisfação crescente entre os professores da área e à retomada dos princípios da Arte-Educação (ou Educação pela Arte).

Os professores compromissados com o reconhecimento da Arte como área de conhecimento e com a valorização do seu ensino sentiam cada vez mais a necessidade de uma maior conscientização e organização profissional. Em função desta conscientização assiste-se no Brasil ao longo da década de 1980 o fortalecimento do movimento de Arte-Educação, cuja proposta emancipadora de formação integral do indivíduo contrapõe-se à Educação Artística oficial e de cunho tecnicista. Este movimento também discutia a ação política e profissional do professor e sua valorização e mobilizou tanto os professores de escolas específicas de arte quanto os professores de Educação Artística do ensino de 1º e 2º graus.

O movimento Arte-Educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área. As ideias e princípios que fundamentam a Arte-Educação multiplicam-se no país por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares, com o intuito de rever e propor novos andamentos à ação educativa em Arte. (BRASIL, 1997, p. 30)

A insatisfação era generalizada no meio educacional brasileiro, não se restringindo aos professores de Educação Artística. As modificações introduzidas na organização educacional brasileira pelas Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71 objetivavam a manutenção da ordem socioeconômica vigente, o que provocou grandes frustrações por parte dos educadores em geral, cuja expectativa era exatamente a transformação desta mesma ordem. Ainda em meados da década de 1970 tiveram início as críticas à situação educacional do país. Os educadores mobilizaram-se e se organizaram em associações num processo crescente de reivindicações que se intensificou ao longo da década de 1980. Também nesta mesma década assistiu-se à redemocratização do

país pela abertura do regime político autoritário instalado desde 1964. Paulatinamente e sob forte pressão popular, foram sendo reconquistados os direitos tolhidos pela ditadura militar e, em 1988, foi promulgada a nova Constituição Brasileira. A mobilização dos educadores foi fundamental para as mudanças da política educacional brasileira neste período, em especial na elaboração do capítulo referente à Educação na nova Constituição e também da nova LDB que viria a ser promulgada em 1996.

Ao contrário das Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira teve sua origem na mobilização dos professores e foi objeto de longas e acaloradas discussões. Em dezembro de 1988 foi apresentado o primeiro projeto de LDB à Câmara dos Deputados e após oito anos de idas e vindas, em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a Lei nº 9.394, pondo fim ao longo e desgastante período de lutas pela nova lei da educação brasileira. Considerada uma lei de caráter neoliberal, a nova LDB não correspondeu plenamente aos anseios de educadores e de setores mais progressistas da sociedade brasileira, chegando mesmo a frustrar as expectativas de garantir a democratização da educação. Ghirardelli (2008) afirma que, quanto a efeitos positivos ou negativos, esta lei não destoou da LDB anterior, do ponto de vista geral. Entretanto, neste momento histórico esta foi a lei possível.

No que diz respeito ao ensino da Arte, a Lei nº 9.394/96 estabelece no artigo 26, § 2º, que ele se constitui em “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). A terminologia *Ensino da Arte substitui o termo Educação Artística* no documento. A presença da Arte na escola continua garantida mas, segundo Queiroz (2012, p. 32), a lei é imprecisa no que se refere às especificidades das diferentes linguagens artísticas que compõem o campo das Artes. De acordo com Penna (2004, p. 23), permanecem ainda “a indefinição e ambiguidade que permitem a multiplicidade” característica da Educação Artística, já que a expressão *Ensino da Arte* permite variadas interpretações e carece ser definida com mais precisão. Para esta autora, não houve mudanças expressivas em relação à Educação Artística quanto à garantia efetiva da presença do ensino de Música na escola.

Penna (2004) e Queiroz (2012) afirmam que documentos posteriores à LDB, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN para os ensinos fundamental e médio, trazem informações sobre as linguagens artísticas propostas para o ensino da Arte na escola, quais sejam, Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Entretanto, os

referidos documentos não dão indicações claras sobre o encaminhamento a ser dado a estas abordagens na escola, a qual decide como e qual (ou quais) das linguagens será ministrada.

Esta situação possibilita “uma leitura polivalente da proposta das quatro diferentes modalidades artísticas” (PENNA, 2004, p. 24) integrantes da área da Arte. Conseqüentemente, a formação do professor de Arte também apresenta um caráter de indefinição, uma vez que não há clareza quanto à qualificação exigida para este professor, se deve ser específica em apenas uma das linguagens, ou geral, abordando o conhecimento de todas elas. Esta falta de clareza e indefinição pode levar a se exigir do professor uma prática ainda mais polivalente do que a estabelecida na Lei nº 5.692/71.

Neste sentido, o parecer CNE/CP nº 9/2001 parece reforçar a ideia da polivalência na formação de professores para algumas áreas de conhecimento, como as Ciências Naturais e a Arte. Este documento destaca a necessidade de que esta formação seja discutida uma vez que os professores destas áreas estão preparados para ministrar apenas uma das diferentes disciplinas ou linguagens, o que caracteriza o predomínio de “uma visão excessivamente fragmentada do conhecimento” (BRASIL, 2001, p. 27). Assim sendo, a formação específica do professor de Arte corresponderia à fragmentação do conhecimento, indo de encontro com a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade previstas na organização curricular para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio.

O documento afirma que a questão a ser enfrentada é o redimensionamento do enfoque disciplinar na formação dos professores. Trata-se de situar os saberes disciplinares no conjunto do conhecimento escolar e não de negar a formação disciplinar. De acordo com o parecer

*Os saberes disciplinares são recortes de uma mesma área e, guardam, portanto, correlações entre si. Da mesma forma, as áreas, tomadas em conjunto, devem remeter-se umas às outras, superando a fragmentação e apontando a construção integral do currículo. A superação da fragmentação, portanto, requer que a formação do professor para atuar no ensino médio contemple a necessária compreensão do sentido do aprendizado em cada área, além do domínio dos conhecimentos e competências específicos de cada saber disciplinar. (BRASIL, 2001, p. 28, grifos meus)*

Ao afirmar que em sua formação o professor deve desenvolver o domínio de conhecimentos e competências específicos dos diferentes saberes disciplinares a defesa da polivalência se mostra evidente. O que equivale a dizer que a formação do

professor de Arte em uma de suas linguagens específicas fragmenta o conhecimento. Ora, não é a formação específica que impediria a articulação entre os diferentes “saberes previstos em uma mesma área da organização curricular” (Idem, p. 27), inviabilizando a interdisciplinaridade ou a transdisciplinaridade.

Embora Música, Artes Visuais, Artes Cênicas e Dança pertençam à grande área da Arte, cada uma destas modalidades artísticas se constitui em um campo de conhecimento específico, com conteúdos e corpo teórico próprios. Defender a formação de professores polivalentes como forma de superação da fragmentação do conhecimento em Arte revela o não reconhecimento destas modalidades artísticas como áreas de conhecimento distintas, configurando-se num retrocesso à Lei nº 5.692/71 na formação do professor de Arte.

Entretanto, apesar de todos estes problemas e contradições houve avanços significativos em relação à formação de professores para a Educação Básica, uma vez que a LDB de 1996 determina, como formação mínima, a exigência da realização de curso superior com graduação plena em universidades e institutos superiores (artigo 62). A lei também propõe programas para a educação continuada e a valorização dos profissionais da educação (artigos 63 e 67), o que necessariamente afeta a formação do professor de Arte (aí incluindo-se o professor de Música). A lei prevê também que a elaboração de currículos e programas dos cursos são atribuições das universidades, desde que observadas as diretrizes gerais pertinentes (artigo 53, inciso II).

Não existem mais os currículos mínimos obrigatórios, o que confere um caráter flexível aos cursos superiores. Neste contexto, em sua substituição foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - DCNs, conforme Parecer CNE/CP nº 1/2002, os quais, juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) constituem parâmetro legal e normativo da formação em nível superior dos professores que atuam na Educação Básica. Em 2004 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música - Bacharelado e Licenciatura.<sup>16</sup>

Em virtude da imprecisão na legislação educacional quanto à presença da Música no currículo escolar, a área da Música se mobilizou nacionalmente com o objetivo de garantir o seu ensino na Educação Básica. Como resultado desta intensa mobilização foi aprovada, em 18 de agosto de 2008, a Lei nº 11.769, que altera o

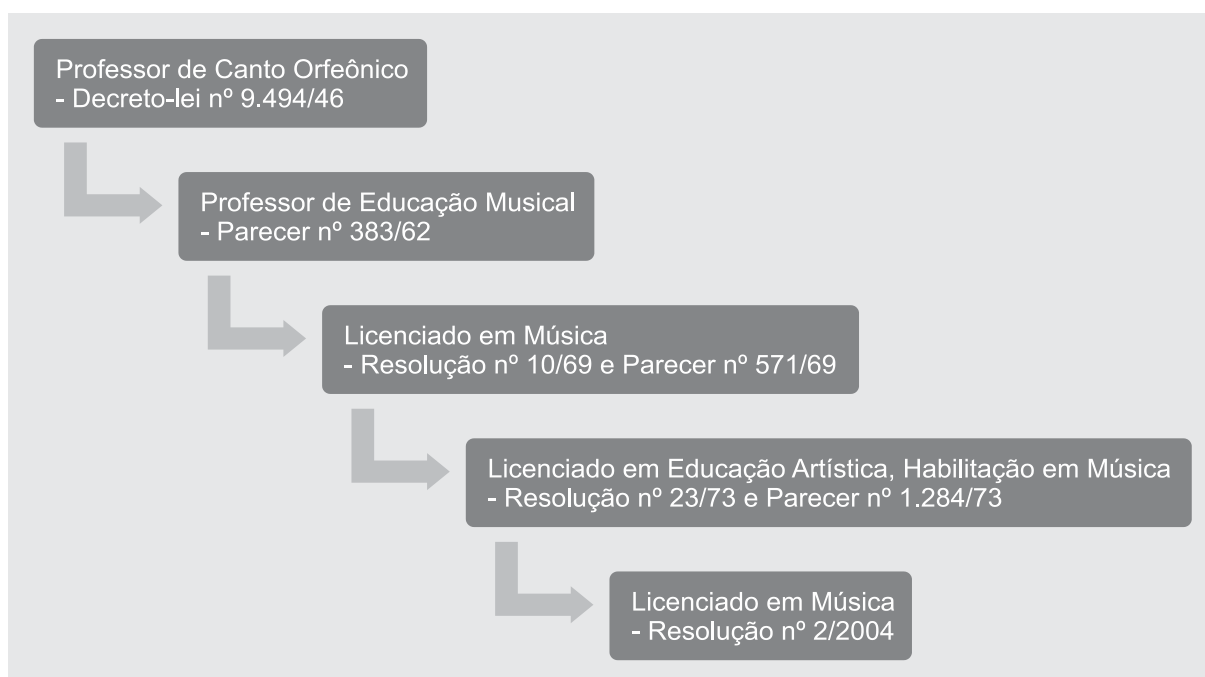
---

<sup>16</sup> A análise destas Diretrizes será objeto de discussão no capítulo 2 do presente trabalho.

artigo 26 da LDB ao acrescentar o § 6º, o qual estabelece que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008). Entretanto, foi vetado um parágrafo único que constava do projeto original desta lei, prevendo que o ensino da Música deveria ser ministrado por professores com formação específica na área. Como justificativa para este veto, a Mensagem nº 622, de 18 de agosto de 2008, argumenta que a Música é uma prática social e existem no Brasil diversos profissionais atuantes nessa área, nacionalmente reconhecidos, mas sem formação acadêmica ou oficial em música. Profissionais estes que ficariam impedidos de ministrar aulas de Música caso este parágrafo fosse aprovado.

Ao observar o panorama da legislação e das normas educacionais brasileiras no que se refere à formação de professores de Música, pode-se desenhar o seguinte percurso:

Figura 1: Panorama da legislação brasileira para a formação do professor de Música.



Quanto ao termo Licenciado em Música, entretanto, Pires (2003) chama a atenção para a grande diversidade de nomenclatura dos cursos de licenciatura, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Música não tratam desse aspecto, dando margem a diferentes possibilidades. A autora realizou um levantamento dos nomes dos cursos de formação de professores de Música em

universidades federais brasileiras e encontrou os seguintes títulos: Licenciatura em Educação Artística/Habilitação Música; Licenciatura em Artes/Habilitação Música; Licenciatura em Música; Música/Licenciatura; Licenciatura em Música/Habilitação em Educação Musical; Licenciatura em Educação Musical. Esta diversidade evidencia uma indefinição em relação “à identidade das licenciaturas, tanto por parte do legislador quanto pelas instituições de ensino superior” (PIRES, 2003, p. 86). Constatou-se ainda neste levantamento a predominância da nomenclatura que surgiu com a Lei nº 5.692/71: Licenciatura Educação Artística/Habilitação em Música.

Mateiro (2009) também levantou diferentes denominações em sua pesquisa sobre projetos pedagógicos de licenciatura em Música, realizada no ano de 2008: Licenciatura em Música; Licenciatura em Educação Musical; Graduação em Música - Habilitação Licenciatura; Educação Musical - Licenciatura em Educação Musical Escolar, dentre outros. Após analisar os projetos pedagógicos de 15 cursos esta autora constatou mais semelhanças do que diferenças entre os mesmos. Em função disto, diferentemente de Pires (2003), pondera que embora esta variedade de nomenclatura possa indicar diversidade de concepções, “existe uma identidade das licenciaturas em música a nível nacional, tanto no que se refere à estrutura curricular quanto ao modelo de professor de educação musical” (MATEIRO, 2009, p. 65).

Os primeiros cursos superiores de professores de Música (Educação Musical) foram legalmente criados na década de 1960, conforme foi dito anteriormente, e baseavam sua estrutura curricular no modelo 3 + 1 (três anos de disciplinas de conteúdo específico de Música mais um ano de disciplinas pedagógicas). Na década seguinte instituiu-se a formação de professores polivalentes com a criação das Licenciaturas em Educação Artística e suas diferentes habilitações pela Lei nº 5.962/71. Para alguns autores (PIRES, 2003; PENNA, 2004), a presença da polivalência ainda permanece nas práticas pedagógicas e na formação de professores de Música, mesmo depois da promulgação da lei nº 9.394/96 e apesar de as DCNs dos cursos de graduação em Música instituírem as licenciaturas em Música, determinando uma formação específica na área.

Entretanto, é inegável que a atual legislação e normativas educacionais brasileiras trouxeram novas perspectivas para a formação de professores, ao estabelecer novas bases e direcionamentos para todos os cursos de graduação, colocando a necessidade de elaboração de projetos políticos pedagógicos adequados

aos perfis específicos das diferentes carreiras profissionais, conforme afirma o parecer CNE/CP nº 9/2001:

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESu, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3 + 1”. (BRASIL, 2001, p. 6)

Mesmo ainda apresentando problemas e indefinições, como os que aqui foram discutidos, a formação dos professores de Música tem avançado ao longo da história da educação brasileira, com ganhos políticos expressivos. Novas demandas e espaços profissionais têm surgido para os educadores musicais, requerendo uma formação mais abrangente e socialmente contextualizada, sem que se percam de vista as especificidades da área da Música. São grandes os desafios que se colocam atualmente, levando a área da Educação Musical a novas buscas metodológicas, pesquisas e reflexões no campo do ensino e aprendizagem da Música. Estes desafios, juntamente com as modificações trazidas pela legislação vigente, têm caracterizado os últimos dez anos como um momento de redefinição dos cursos de licenciatura em Música no Brasil, os quais têm passado por processos de reestruturação curricular e implantação de novos projetos político-pedagógicos adequados às diferentes realidades regionais do país.

A seguir será apresentada a análise das teses e dissertações levantadas no Banco de Teses da Capes que tratam da formação de professores de Música para Educação Básica, mapeando a atual discussão desta temática.

## **1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS E INDICADORES**

A temática da formação de professores de Música vem sendo discutida por estudiosos e pesquisadores da área da Educação Musical de forma mais acentuada nos últimos vinte anos em nosso país. Este crescimento pode ser atribuído principalmente à criação dos primeiros cursos de Mestrado em Música no Brasil na década de

1980 e também ao surgimento de associações<sup>17</sup> de pesquisadores em música e de educadores musicais neste mesmo período. Até então havia muito pouco incentivo à pesquisa em Música, reflexo tanto da escassez de programas de pós-graduação quanto da desvalorização da área de Arte como um todo e da Música especificamente (CAMPOS, 2005).

As pesquisas em música e mais especificamente em Educação Musical são realizadas majoritariamente por pós-graduandos de diversas áreas do conhecimento, sobretudo na Música. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) avalia os programas de pós-graduação e para um melhor desenvolvimento das atividades de avaliação agrupa os diferentes programas por áreas. A Música está inserida na área de Artes, juntamente com Artes Visuais e Artes Cênicas (DEL-BEN, 2010).

A pós-graduação em Artes teve início no país com a abertura do Mestrado em Artes na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), em 1974. O primeiro Mestrado em Música no Brasil foi criado seis anos depois, em 1980 na Universidade Federal do Rio de Janeiro, com áreas de concentração em Composição e Práticas Interpretativas. Em 1982, foi criado o segundo Mestrado em Música, no Conservatório Brasileiro de Música, instituição privada, também no Rio de Janeiro, com concentrações em Educação Musical, Etnomusicologia e Musicologia. Somente em 1987 foi criado o terceiro Mestrado, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com áreas de concentração em Educação Musical e Práticas Interpretativas. Nesta última Universidade foi criado o primeiro doutorado em Música do país, em 1995. Desde então aumentou significativamente o número de programas de pós-graduação em Música<sup>18</sup> e, conseqüentemente, o número de pesquisas.

Segundo o Documento da Área de Artes elaborado pela Capes e que estabelece os critérios para a avaliação dos programas, em 2013, a área contava com 39 programas de pós-graduação, 19 com cursos de mestrado e 20 incluindo mestrado e doutorado, distribuídos pelas cinco regiões do país. Destes 39 programas

---

<sup>17</sup> Dentre as associações de maior destaque para a área da Música encontram-se a ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, criada em 1989, e a ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical, fundada em 1991.

<sup>18</sup> “De 15 programas em 1995 a 39 em 2012 a área apresenta um crescimento geral de 160%, passando de 2 cursos de doutorado para 21 cursos (perfazendo um total de 950% de crescimento)” (DOCUMENTO DE ÁREA, 2013, p. 2).

9 são mistos (em Artes); 5 em Artes Cênicas, 1 em Teatro e 1 em Dança; 8 em Artes Visuais; 13 em Música; 1 de Ciências da Arte e 1 de Arte e Cultura Visual. Considerando as sobreposições (ME e DO) os cursos se dividem em Artes Cênicas (7 ME e 5 DO = 12); Artes Visuais (9 ME e 4 DO = 13), Artes (9 ME e 5 DO = 14) e Música (13 ME e 7 DO = 20). (DOCUMENTO DE ÁREA, 2013, p. 1)

Como mostrou o Documento existiam no Brasil, até 2013, 13 programas de pós-graduação em Música sendo sete em nível de Mestrado e seis em nível de Mestrado e Doutorado. Há ainda outros dois programas de pós-graduação em Artes que incluem a Música entre suas áreas de concentração e/ou linhas de pesquisa (DEL-BEN, 2010).

A produção discente destes cursos de pós-graduação em Música tem sido objeto de estudo por pesquisadores da área. Fernandes (2000) realizou um estudo sobre a situação do campo da Educação Musical em teses e dissertações de cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, buscando, dentre outros objetivos, apontar “uma possível caracterização, no que se refere, inclusive, ao aspecto comparativo entre a produção nos Cursos de Pós-Graduação *strictu sensu* em Educação e em Educação Musical” (FERNANDES, 2000, p. 45).

Neste trabalho, Fernandes (2000) adotou como referência as especialidades propostas por Nogueira (1997) em seu Relatório do CNPq, junto ao qual era representante da área de Artes, na ocasião. Estas especialidades foram assim organizadas: 1) Filosofia e Fundamentos da Educação Musical; 2) Processos Formais e Não-Formais da Educação Musical (I, II e III Graus); 3) Processos Cognitivos na Educação Musical; 4) Administração, Currículos e Programas em Educação Musical; 5) Educação Musical Instrumental (Banda, Orquestra); 6) Educação Musical Coral; 7) Educação Musical Especial.

Na área de Música/Educação Musical, Fernandes (2000) encontrou 50 relatórios no total e constatou que a maioria dos trabalhos (54%) se concentrava na especialidade 2, Processos Formais e Não-Formais da Educação Musical. Os estudos desenvolvidos na especialidade Administração, Currículos e Programas em Educação Musical apresentava um dos mais baixos índices desta produção, com menos de 5% do total levantado. Na área da Educação, Fernandes (2000) encontrou 56 relatórios e constatou um aumento “muito pequeno, mas real” (Idem, p. 50) nos trabalhos da especialidade Administração, Currículos e Programas em Educação Musical (7% do total de relatórios). Segundo o autor este dado revela que na área da Educação esta especialidade é um pouco mais valorizada, embora ainda seja carente.

Dando continuidade a estas análises e estudos, Fernandes (2006, 2007) localizou 267 relatórios de trabalhos defendidos entre 2002 e 2005, em programas de pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de Música, Artes e Educação. O autor continuou fazendo uso da classificação das especialidades adotada em seu trabalho anterior e encontrou somente sete trabalhos em Administração, Currículos e Programas em Educação Musical, aproximadamente 3% do total levantado.

Figueiredo (2010) ressalta a importância de trabalhos como os de Nogueira (1997) e Fernandes (2000, 2006, 2007) e recomenda a realização da continuação de estudos desta natureza. Segundo o autor, com a autorização de novos programas a partir de 2005 a quantidade da produção acadêmica cresceu e certamente contribuiu para o desenvolvimento da Educação Musical em várias especialidades. Considerando que o surgimento de novas questões como a inclusão social e a educação especial têm sido alvos importantes das políticas educacionais, Figueiredo (2010) enfatiza que as discussões e reflexões sobre estes assuntos se fazem obrigatórias, incluindo a Educação Musical. Diante de tudo isto, o autor afirma que:

Consequentemente, a quantidade de trabalhos com estes focos amplia a quantidade de produção acadêmica, além de sugerir o estabelecimento de novos campos de estudo, ou especialidades, além daquelas apresentadas por Nogueira em 1997. (FIGUEIREDO, 2010, p. 159)

Concordando com este autor e levando em conta as profundas mudanças realizadas na política educacional brasileira, especialmente no que diz respeito à formação de professores, considerou-se importante o levantamento e análise da produção de teses e dissertações referentes à formação de professores de Música nos programas de pós-graduação no Brasil, tendo em vista o objeto proposto para a presente pesquisa.

Para mapear a produção de trabalhos referentes à formação de professores de Música para a Educação Básica foram feitos levantamentos no Banco de Resumos de Teses e Dissertações da Capes, no recorte de tempo compreendido entre 2007 e 2012, utilizando-se neste processo três diferentes descritores.

O primeiro levantamento usou como palavras-chave os descritores Formação de Professores de Música. Foram encontrados 57 trabalhos entre teses e dissertações. Acreditando que esta quantidade poderia ser maior e procurando abranger o maior número possível de pesquisas que abordem a temática em estudo foram realizados dois

novos levantamentos com outras palavras-chave: Professor de Música e Licenciatura em Música, constatando-se então a repetição de alguns trabalhos presentes em mais de um descritor.

No segundo levantamento, utilizando-se a palavra-chave Professor de Música foram encontrados 55 trabalhos (teses e dissertações), dos quais apenas quatro (7,3%) não constavam também do primeiro levantamento, feito com a palavra-chave Formação de Professores de Música. O terceiro levantamento foi realizado com a palavra-chave Licenciatura em Música e foram encontrados 31 trabalhos, dentre os quais somente 11 (35,5%) não estavam presentes nos levantamentos anteriores.

O total de trabalhos encontrados, descartando-se as repetições, foi de 72 dos quais cinquenta (70%) são dissertações de mestrado e 22 (30%) são teses de doutorado, conforme demonstra o Quadro 3.

Quadro 3: Total de teses e dissertações encontradas nos três levantamentos.

	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>	<b>Total</b>
1º Levantamento	39	18	57
2º Levantamento	4	-	4
3º Levantamento	7	4	11
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>22</b>	<b>72</b>

Fonte: Quadro elaborado para este trabalho a partir dos resumos de teses e dissertações levantados no site <http://capesdw.capes.gov.br/>.

Foram elaborados três quadros<sup>19</sup> (A, B e C), um para cada levantamento feito pela pesquisadora de acordo com as palavras-chave investigadas. Cada quadro conta com as seguintes informações: instituição e programa de pós-graduação em que o trabalho foi defendido, ano de defesa, nome do autor, título do trabalho e especificação do nível em que foi realizado (Mestrado - M ou Doutorado - D). Nos três quadros as teses e dissertações foram agrupadas por regiões (Centro-Oeste, Sudeste, Sul, Nordeste e Norte), o que possibilitou a visualização das pesquisas sobre formação de professores de Música para a Educação Básica nas diferentes regiões do país.

Analisando-se a produção de teses e dissertações defendidas entre 2007 e 2012 por região, constata-se que a região Norte é a que apresenta o menor número de trabalhos defendidos, seguida pela região Centro-Oeste. As regiões Sudeste e

<sup>19</sup> Os quadros encontram-se nos apêndices C, D e E, respectivamente, anexados ao final deste trabalho.

Sul são as que apresentam a maior quantidade de trabalhos defendidos no período estudado, conforme pode-se observar no Quadro 4.

Quadro 4: Dissertações e Teses defendidas entre 2007 e 2012 por região.

Região	Dissertações	Teses	Total
Centro-Oeste	9	1	10
Sudeste	16	6	22
Sul	13	9	22
Nordeste	12	5	17
Norte	-	1	1
Total	50	22	72

Fonte: Análise realizada para este trabalho dos relatórios de teses e dissertações levantados no site <http://capesdw.capes.gov.br/>.

Dentre as cinquenta dissertações 25 (50%) foram defendidas em programas de pós-graduação em Educação, 23 (46%) em programas da área de Música e duas (4%) em outras áreas (Letras; Educação, Arte e História). Quanto às teses, 10 (45%) foram defendidas na área da Educação, nove (41%) na área de Música e três (14%) em outras áreas (Comunicação; Antropologia; História). No total, constata-se a predominância de trabalhos defendidos em programas de pós-graduação em Educação (49%).

Pode-se atribuir este fato à pouca quantidade de programas de Mestrado e Doutorado na área de Música, comparativamente à área da Educação. Conforme observado anteriormente, até 2013, o Brasil contava com apenas 13 programas de pós-graduação em Música, de acordo com o Documento da Área de Artes elaborado pela Capes. Outro fator a ser considerado é a distribuição desigual destes cursos pelas diferentes regiões do país. A região Centro-Oeste tem dois programas de pós-graduação em Música em nível de mestrado (UFG e UnB). Na região Sul duas instituições oferecem mestrado e/ou doutorado na área (UFRGS e UDEC) assim como na região Nordeste (mestrado e doutorado na UFBA e mestrado na UFPB). A região Sudeste conta com sete programas em nível de mestrado e/ou doutorado (ECA/USP, UNESP, UNICAMP, UFMG, UFRJ e UNIRIO).<sup>20</sup> É a região que concentra a maior oferta de mestrados e doutorados em Música, o que pode ser a explicação para a

<sup>20</sup> De acordo com informações disponibilizadas no site da ANPPOM ([www.anppom.com.br](http://www.anppom.com.br)) uma pós-graduação em Arte oferecida na Universidade Federal de Uberlândia contempla a Música em uma de suas áreas de concentração. O site também informa a existência de um curso de Pós-Graduação em Música na Universidade Federal do Paraná, mas não especifica em qual nível (mestrado ou doutorado).

maior incidência de teses e dissertações aí defendidas. Já na região Norte ainda não existem programas de pós-graduação em Música.

Com relação ao primeiro levantamento realizado com os descritores *Formação de Professores de Música* observou-se o crescimento de pesquisas realizadas com esta temática, conforme demonstrado no Quadro 3. Em 2007, foram encontrados quatro trabalhos defendidos (duas dissertações e duas teses). No ano de 2008, esse número elevou-se para 11 (oito dissertações e três teses). Em 2009, o número de trabalhos voltou a crescer subindo para 10, sendo encontradas seis dissertações e quatro teses. O ano de 2011 apresentou o maior número de trabalhos defendidos, 15, divididos entre 11 dissertações e quatro teses. Em 2012, verificou-se uma queda acentuada para cinco trabalhos (duas dissertações e três teses), quase o mesmo número de trabalhos levantados em 2007.

Pode-se constatar que entre, 2007 e 2011, foram defendidas mais dissertações do que teses, mas, em 2012, esta situação se inverte (Quadro 5). Este dado pode ser um indicativo do aumento do número de mestres na área, que agora buscam dar sequência à sua formação em cursos de Doutorado. Indica também o aumento de oferta dos cursos de pós-graduação da área no país.

Quadro 5: Evolução das pesquisas com a temática Formação de Professores de Música entre 2007 e 2012.

Regiões	2007			2008			2009			2010			2011			2012		
	Dissertação	Tese	Total	Dissertação	Tese	Total	Dissertação	Tese	Total	Dissertação	Tese	Total	Dissertação	Tese	Total	Dissertação	Tese	Total
Centro-Oeste	1		1				1		1	1		1	2	0	2		1	1
Sudeste			-	5	1	6	1	1	2	5		5	3	1	4	1	1	2
Sul		2	2	2	1	3	3	2	5	3	1	4	2	2	4	1		1
Nordeste	1		1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	4	1	5		1	1
Norte																		
Total Geral	2	2	4	8	3	11	6	4	10	10	2	12	11	4	15	2	3	5

Fonte: Quadro elaborado a partir de informações levantadas no site <http://capesdw.capes.gov.br/>.

Na busca realizada com os descritores *Professor de Música* dos 55 trabalhos encontrados apenas quatro dissertações não constavam nos demais levantamentos. Todas localizadas na região Centro-Oeste e defendidas no Mestrado em Música

da UFG entre os anos de 2011 e 2012. Destes trabalhos apenas um trazia alguma relação com formação do professor de Música, mas sem desenvolver análises nesta temática, uma vez que seu foco é elaboração de estratégias para a inclusão do ensino de Música em escolas do ensino fundamental em escolas municipais na cidade de Palmas - TO. O termo *formação de professores* sequer está incluído entre as palavras-chave relacionadas em seu resumo. Os demais trabalhos não se referem à temática em questão, embora tenham sido incluídos neste descritor pelo site da CAPES.

Com os descritores *Licenciatura em Música* foram encontrados 31 trabalhos dos quais apenas 11 não eram repetidos. Também aqui se confirmou o predomínio de trabalhos defendidos em outras áreas: cinco em Educação, um em Letras, um em Ciências da Comunicação e um em Antropologia. Apenas duas dissertações e uma tese foram defendidas em programas de pós-graduação em Música.

Chamou a atenção o fato de que pela primeira vez o maior número de trabalhos foi defendido na região Nordeste (uma dissertação em música e três em educação), enquanto as regiões Sul e Sudeste apresentaram três trabalhos, cada uma. Nenhuma tese ou dissertação em Música foi defendida na região Sudeste e na região Sul apenas uma tese foi defendida nesta área. Nenhum trabalho foi encontrado na região Centro-Oeste. E pela primeira vez localizou-se um trabalho da região Norte: uma tese em Ciências Sociais e Antropologia defendida, em 2011, na Universidade Federal do Pará. Em nenhum dos levantamentos anteriores houve registro de qualquer outra dissertação e/ou tese defendida nesta região dentro do recorte de tempo proposto para a presente pesquisa (2007-2012).

Quadro 6: Evolução das pesquisas com a temática Licenciatura em Música entre 2007 e 2012.

Regiões	2007			2008			2009			2010			2011			2012		
	Dissertação	Tese	Total	Dissertação	Tese	Total	Dissertação	Tese	Total	Dissertação	Tese	Total	Dissertação	Tese	Total	Dissertação	Tese	Total
Centro-Oeste																		
Sudeste										2	2					1		1
Sul							1		1				1		1		1	1
Nordeste										2		2	1	1	2	1		1
Norte																		
Total Geral							1		1	2	2	4	2	1	3	2	1	3

Fonte: Quadro elaborado a partir de informações levantadas no site <http://capesdw.capes.gov.br/>.

### **1.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: ABORDAGENS EM TESES E DISSERTAÇÕES**

Os levantamentos feitos no Banco de teses da Capes objetivaram mapear a produção de trabalhos referentes à formação de professores de Música para a Educação Básica, com especial atenção àqueles que apresentassem alguma afinidade com a pesquisa aqui proposta. Os grupos de palavras-chave utilizados para essa busca – Formação de Professores de Música, Professor de Música e Licenciatura em Música – se interrelacionam e referem-se diretamente à temática deste estudo, estando presentes nos resumos de teses e dissertações disponibilizados no site da Capes e aqui apresentados.

Inicialmente, fez-se uma leitura preliminar dos resumos de todas as teses e dissertações referentes às palavras-chave selecionadas para identificar os trabalhos que de fato aí se enquadravam e a partir de então proceder a leitura dos mesmos na íntegra. Verificou-se que nem todos correspondiam às palavras-chave propostas, embora as mesmas constassem em seus resumos e o site da Capes os agrupasse nestes descritores. Alguns resumos davam indícios de que a tese/dissertação em questão não dizia respeito à temática em estudo, mas em face da incerteza também foram selecionados para a leitura posterior.

Em seguida, foi feita a busca na internet de todas as teses e dissertações selecionadas. Alguns trabalhos não estavam disponíveis na rede e foi necessário entrar em contato com seus autores solicitando o envio dos arquivos. Todos os contatos foram feitos por mensagem eletrônica (e-mail) e apenas dois trabalhos não foram conseguidos (um dos autores não respondeu à mensagem e o outro embora tenha respondido até o momento não disponibilizou o material).

Todas as teses e dissertações foram lidas com o objetivo de identificar aquelas que tratam especificamente da formação inicial de professores de Música para a Educação Básica, especificamente para o Ensino Fundamental, nos cursos presenciais de Licenciatura em Música. Verificou-se que os trabalhos contemplavam diferentes aspectos referentes a esta temática: currículos e/ou projetos político-pedagógicos de cursos de licenciatura em Música, Música na educação infantil, identidade profissional, metodologias, práticas e saberes pedagógicos, uso de Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs, dentre outros. A partir desta

constatação procedeu-se ao agrupamento e classificação destes trabalhos conforme suas diferentes temáticas.

Inicialmente, fez-se uma classificação preliminar a partir da leitura dos resumos. Mas para estabelecer os tópicos com a clareza e precisão necessárias à sua compreensão foi necessário proceder à leitura de todas as 72 teses e dissertações levantadas. Realizaram-se várias leituras destes trabalhos, bem como de seus resumos.

De acordo com Lüdke e André (1986), o primeiro passo para essa análise consiste exatamente na construção de categorias, o que requer do pesquisador várias leituras do material levantado. Somente assim ele conseguirá chegar a um conjunto inicial de categorias que possivelmente passarão por novos exames e modificações. É quando, por exemplo, categorias relacionadas são combinadas para formar conceitos mais abrangentes ou ideias muito amplas são subdivididas em componentes menores para facilitar a composição e apresentação dos dados (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 49).

No decorrer deste processo verificou-se que alguns trabalhos se inseriam em mais de um tópico. Também se mostrou necessário construir tópicos mistos. Segundo Bogdan e Biklen (2010, p. 222), em alguns estudos, as categorias podem ser mistas e é importante considerar que “cada conjunto de dados pode ser codificado de acordo com mais de uma categoria de codificação extraída de mais de uma família de codificação”.

Codificação “é a técnica operacional utilizada para categorizar os dados que se relacionam. Mediante a codificação, os dados são transformados em símbolos, podendo ser tabelados e contados” (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 150). Divide-se em duas partes distintas: a classificação e agrupamento dos dados em diferentes categorias e a atribuição de um número ou letra (cada qual com um significado). A codificação visa à facilitação da tabulação dos dados e sua comunicação, mas não é automática, pois exige critérios e normas que podem ou não ser do próprio pesquisador (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 150).

As teses e dissertações foram inicialmente classificadas em tópicos construídos em caráter preliminar. Os trabalhos foram lidos mais de uma vez, especialmente aqueles cuja classificação pareceu dúbia ou imprecisa. A partir destas leituras constatou-se a necessidade de sua redistribuição e/ou a criação de novos tópicos. O resultado deste procedimento levou a um total de dez tópicos finais:<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> A relação das teses e dissertações referentes a cada tópico encontra-se no Apêndice F, anexado ao final deste trabalho.

a) **Formação do Professor de Música para a Educação Básica**, considerada a categoria central da presente pesquisa, pois trata diretamente da temática de estudo aqui proposta. Por esta razão é a única cujos trabalhos serão analisados neste levantamento. Aqui foram incluídas as teses e dissertações que tratam da formação inicial de professores de Música em cursos presenciais de Licenciatura em Música e que atuarão na Educação Básica, mais especificamente no Ensino Fundamental. Também foram considerados os trabalhos que abordam os currículos das Licenciaturas em Música em seus diferentes aspectos: concepções, disciplinas, metodologias, práticas e saberes pedagógicos, uso de Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs, estágio voltado para a Educação Básica, dentre outros. Ao todo foram aqui identificados oito trabalhos sendo cinco dissertações e três teses.

b) **Práticas/Propostas Pedagógicas na Licenciatura em Música**. Reúne os trabalhos que tratam de propostas e/ou práticas pedagógicas desenvolvidas em cursos de Licenciatura em Música. Embora tratem da formação do professor de Música seu objeto, de fato, são as referidas práticas. Foram encontrados sete trabalhos: cinco dissertações e duas teses.

c) **Educação a Distância**, tópico que se refere à formação de professores de Música à distância e/ou em ambientes virtuais. Foram incluídos aqui nove trabalhos (quatro dissertações e cinco teses). Destaca-se o fato de dois trabalhos se enquadrarem em outros tópicos: uma dissertação em **Identidade Profissional** e uma tese em **Formação Continuada**.

d) **Formação Continuada e/ou em serviço**, refere-se à formação do professor de Música em serviço e/ou após sua formação inicial. Aqui foram relacionadas duas teses e três dissertações sendo que uma delas também pode ser incluída no tópico **Professor de Arte/Educação Artística**.

e) **Identidade Profissional**, aqui foram incluídos os cinco trabalhos que se referem à construção da identidade do professor de Música. Foram encontradas três dissertações (das quais uma pode ser classificada como **Professor de Arte/Educação Artística** e outra em **Multidimensionalidade**) e duas teses.

f) **Educação Musical/Professor de Música na Educação Infantil**, tópico que se refere às práticas pedagógicas relacionadas à Música e ao seu ensino na Educação Infantil e também à formação do professor que atuará nessa etapa. Foram encontradas cinco dissertações nesta categoria.

g) **Professor de Arte/Educação Artística**, foram aqui reunidos os trabalhos que tratam da formação e atuação do professor de Arte de modo geral – aí considerados também professores de outras linguagens artísticas como Teatro, Artes Visuais e Dança – dentre os quais também o professor de Música. Três dissertações e duas teses foram aqui relacionadas.

h) **Prática Pedagógica/Ação Docente, Ensino e Aprendizagem Escolar** diz respeito aos trabalhos que abordam os usos e funções da Música nos processos de ensino e aprendizagem, a atuação do professor e a prática do ensino de Música no ambiente escolar. Foram relacionadas nove dissertações e duas teses, sendo que uma das dissertações também pode ser incluída no tópico **Formação do Professor de Música para a Educação Básica**.

i) **Multidimensionalidade** (de Atuação do Músico, do Musicoterapeuta e do Professor de Música), refere-se aos múltiplos espaços de atuação e desempenho de funções do músico, do musicoterapeuta e do professor de Música. Incluíram-se aí sete trabalhos sendo seis dissertações e uma tese.

j) **Formação de Professores - Aspectos**, agrupa trabalhos sobre diferentes aspectos da formação de professores em geral: pedagogos, licenciados em outras áreas e inclusive em Música, mas não exclusivamente. Incluem-se ainda trabalhos sobre professores não licenciados em Música que ministram aulas dessa disciplina. Agrupou-se aqui cinco dissertações e três teses.

Duas dissertações não puderam ser categorizadas, uma que vez não foi possível localizá-las e só se teve acesso aos seus resumos. A leitura dos resumos leva a crer que uma das dissertações possivelmente se enquadraria no tópico Formação do Professor de Música para a Educação Básica e a outra em Práticas/Propostas Pedagógicas na Licenciatura em Música.

### **1.3.1 Pesquisas Relacionadas no Tópico *Formação do Professor de Música para a Educação Básica***

Foram relacionados oito trabalhos, sendo três teses (duas em Educação e uma em Música) e cinco dissertações (três em Educação e duas em Música) no tópico *Formação do Professor de Música para a Educação Básica*. Observa-

se aqui a predominância de trabalhos na área da Educação (62,5%) em relação à área da Música (37,5%). Deste total, sete trabalhos foram encontrados no primeiro levantamento, utilizando-se as palavras-chave *Formação de Professores de Música* e apenas um com as palavras-chaves utilizadas no terceiro levantamento, *Licenciatura em Música*. Nenhuma tese ou dissertação foi encontrada para esta categoria no segundo levantamento, *Professor de Música*.

Estes trabalhos examinam diferentes aspectos da formação de professores que atuarão na Educação Básica: currículo (PEREIRA, 2012), saberes docentes (AZEVEDO, 2007), concepções de formação (MARANHO, 2008; ALMEIDA, 2009), estágio curricular (AZEVEDO, 2007; BUCHAMANN, 2008; BENVENUTO, 2012), disciplinas curriculares (BORGES, 2010; GRINGS, 2011), dentre outros.

A tese de Pereira (2012) procurou mapear e analisar a presença de um habitus conservatorial nos currículos de Licenciatura em Música em vigor após a aprovação das DCNs para a graduação em Música de 2004, tendo Bourdieu como referencial teórico. Para tanto analisou as diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Música e para a formação de professores para a Educação Básica. Realizou também um estudo comparado dos currículos e projetos pedagógicos de quatro cursos de Licenciatura em Música de duas diferentes regiões do Brasil: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal de São João Del Rei (UFJ). Para o pesquisador o habitus conservatorial, próprio do campo artístico musical, estaria transposto ao campo educativo, pela interrelação que se estabelece entre estes dois campos.

As tradições do sistema conservatorial de ensino de Música são voltadas para a formação técnica requerida para a aprendizagem/performance da música erudita e seguem um modelo de escola para a elite. Estas tradições têm regido quase exclusivamente a Licenciatura em Música no Brasil. Entretanto, a formação de professores de Música dentro desse sistema não atende as atuais demandas da educação musical, já que os currículos dos cursos de Licenciatura em Música parecem desconsiderar a realidade musical das escolas de Educação Básica, bem como de seus alunos. (PEREIRA, 2012).

A partir de suas inquietações pessoais, com relação aos cursos de Licenciatura em Música que deveriam proporcionar outra formação aos professores que atuarão em

escolas de Educação Básica, Pereira (2012) desenvolve sua pesquisa. Por meio das análises realizadas o pesquisador confirmou a existência de um habitus conservatorial nos cursos de Licenciatura em Música, cujos currículos, conseqüentemente, permanecem distantes da realidade escolar. Observou também que as DCNs para os Cursos de Graduação em Música “carregam vestígios históricos da instituição conservatorial. O entendimento de música como prática é o mais evidente” (PEREIRA, 2012, p. 233), muito embora estes documentos tenham como exigência central a contextualização social.

Outra questão presente é a implementação da Lei nº 11.769/2008 que prevê a obrigatoriedade do conteúdo de Música nas escolas. Pereira (2012) discute as dificuldades para a inserção da Música nas escolas, pois muito pouco foi feito para isso: além das poucas contratações de professores especializados – licenciados em Música – muitos desses profissionais preferem outros espaços para trabalhar que não a Educação Básica. Pereira, porém afirma que a despeito dessa situação com a Lei nº 11.769/2008 a Educação Básica objetivamente passa a ser um campo de atuação do licenciado em Música, abrindo perspectivas de atuação “e imprimindo a necessária reorganização na formação destes futuros profissionais” (PEREIRA, 2012, p. 16). Em sua análise, as licenciaturas estão orientadas pela matriz conservatorial com predomínio do conhecimento musical e, desta forma, não atendem às reais necessidades da formação de professores de Música para a Educação Básica. Posiciona-se ainda sobre uma questão amplamente debatida na área de Música, qual seja, o descompasso e por vezes, a inadequação entre as práticas musicais do cotidiano escolar e as da universidade. Pereira (2012) conclui afirmando que a licenciatura em Música deve orientar-se não apenas “por *nomos* próprios do campo artístico [mas] por uma função social da música, de aproximação entre indivíduos e músicas, de compreensão de suas próprias práticas musicais como práticas sociais” (p. 255).

Azevedo (2007) investigou como se desenvolvem os saberes docentes na ação pedagógica de estagiários em Música. Para isso, fez dois estudos de caso com dois estagiários que realizavam sua prática docente no ensino fundamental, em aulas coletivas de Música. A autora é professora na Licenciatura em Música da UnB e seu trabalho como formadora de professores, especialmente na orientação da atividade de estágio, levou-a a questionar como ensinar a ensinar Música, com vistas à promoção

da autonomia dos licenciandos e seu desenvolvimento profissional. Azevedo entende o estágio na formação de professores como práxis docente.

Para a pesquisadora, “a ação pedagógica do estagiário se desenvolve na sua relação com o contexto formativo e interativo do estágio e na sua mobilização de saberes para a sua ação pedagógica” (AZEVEDO, 2007, p. 18). É na relação dialética entre essa mobilização e a socialização de saberes nesse contexto que os saberes experienciais dos estagiários são validados e legitimados, constituindo-se em saberes da ação pedagógico-musical dos estagiários (Idem, p. 366). Uma vez validados e legitimados entre os pares os saberes da ação pedagógica podem passar a fazer parte do corpo de saberes docentes que compõem as bases teóricas para a formação de professores de Música e para o desenvolvimento da profissionalidade da docência em Música. Por estas razões a pesquisadora sustenta a necessidade e importância da realização de novas investigações, bem como da socialização dos saberes pedagógico-musicais dos estagiários.

Azevedo (2007) afirma que é necessário intensificar as ações coletivas de formação docente entre as instituições formadoras e a escola, bem como entre o professor orientador de estágio na universidade e o da escola. Salienta a necessidade da socialização dos saberes da ação pedagógico-musical dos estagiários, no sentido de que os mesmos contribuam para a formação e atuação dos professores de música.

A pesquisadora faz uma reflexão sobre a relação entre pesquisa qualitativa e quantitativa e opta pelo paradigma qualitativo em sua pesquisa, recorrendo à hermenêutica como abordagem analítica. Faz uma breve explanação sobre a base legal que regulariza o estágio (aí incluídas as DCN para a formação de professores para a Educação Básica), dentro dos princípios básicos para a formação de professores, identificada com a racionalidade prática.

As concepções filosófico-pedagógicas da formação de professores de Música na Faculdade de Artes do Paraná são o objeto de estudo de mestrado de Gomes (2008). A pesquisadora entende que a realidade educacional atual é complexa e multifacetada, o que requer um novo perfil para o professor de Música: que ele seja reflexivo, pesquisador e que esteja em sintonia com a realidade contemporânea, pois assim poderá exercer plenamente seu ofício. Para isso o licenciando deve vivenciar em sua formação inicial um ensino que, além de atender às normas legislativas em

sua matriz curricular, também envolva docentes e discentes em suas concepções filosóficas e pedagógicas, constituídas como base para formação do novo perfil de professor (GOMES, 2008, p. 15).

Para investigar quais concepções filosófico-pedagógicas norteiam a Licenciatura em Música da Faculdade de Artes do Paraná e suas implicações na formação do professor de Música, Gomes (2008) realizou um estudo de caso e examinou o Projeto Pedagógico e o Projeto de Transformação Curricular da Licenciatura em Música. Também entrevistou Professores e alunos ingressantes no curso. Segundo a pesquisadora o estudo indicou a predominância da corrente filosófico-pedagógica progressista entre os docentes, havendo convergência entre estes e os delineamentos do Projeto Pedagógico. A autora conclui que, considerando-se a concepção filosófico-pedagógica do curso de Licenciatura em Música do Paraná a formação de professores de música atende parcialmente aos anseios da comunidade acadêmica (docentes e discentes), carecendo de mais integração entre os professores e também de um movimento maior em busca da interdisciplinaridade. A pesquisadora não menciona as DCN para a formação de professores para a Educação Básica. Recorre apenas à legislação referente aos cursos de graduação em Música.

Almeida (2009) investigou como e em que condições os licenciandos estão sendo preparados para trabalhar com/em a diversidade presente na sociedade brasileira. Segundo a autora a diversidade transversaliza todas as áreas do conhecimento e embora a área da Música apresente reflexões sobre este tema ela o faz de maneira muito seccionada, priorizando a diversidade cultural, constituindo-se em objeto de estudo da etnomusicologia. A Educação Musical pode acrescentar contribuições relevantes no âmbito da construção do conhecimento e que são referentes ao objeto de estudo da etnomusicologia ao trazer outros componentes importantes além das categorias não sonoras, como as sociais, étnicas e raciais. A pesquisadora considera que se há o desejo de que a formação inicial de professores de Música seja considerada e tratada em toda a sua complexidade, faz-se urgente refletir sobre estes aspectos, para além das demandas da legislação (ALMEIDA, 2012).

Para realizar seu estudo, Almeida (2012) entrevistou 17 licenciandos de três universidades federais do Rio Grande Sul. As análises das entrevistas levaram a pesquisadora a inferir que o reconhecimento da diversidade nos cursos de licenciatura em Música ainda não é algo consolidado institucionalmente apesar de sua presença

nesse espaço. O conhecimento monocultural predomina, embora a diversidade seja inerente à formação de professores. Sendo assim não corresponde a uma única uma única concepção de formação e é preciso pensá-la a partir da diversidade. Entendendo a formação como espaço de tensões e possibilidades a partir dos aspectos levantados em sua pesquisa, Almeida (2012) propõe que sua configuração como uma ecologia da formação de professores de Música. Para isso destaca a importância de que ela seja vista como um espaço de inter-relações, lugar propício para o encontro entre as diferenças e suas tensões, possibilitando a formação de professores de Música capacitados a trabalhar com/em a diversidade (ALMEIDA, 2012, p. 205).

A pesquisadora fundamenta seu referencial teórico em conceitos da teoria crítica pós-moderna e sua abordagem é qualitativa, embora afirme um certo empirismo associado a esta abordagem. Trabalha a sua relação pessoal com o objeto e confere destaque à subjetividade, sem permitir, porém, que a mesma predomine sobre o objeto. Recorre às DCN para a formação de professores para a Educação Básica como sustentação legal para uma ecologia da formação de professores que contemple a diversidade.

Buchmann (2008) discute a construção da docência em Música no estágio supervisionado e para realizar sua pesquisa faz um estudo de caso no curso de Música Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisadora destaca a relevância do estágio supervisionado como componente curricular na formação de professores, pois é uma atividade que aproxima os licenciandos, futuros professores de Música, de sua realidade profissional levando-os para dentro da escola.

Para investigar o estágio como mediador da construção da docência em Música a autora escolhe a perspectiva dos estagiários, buscando conhecer suas concepções sobre o mesmo e sua relação com o ensino na Educação Básica. Considera também em seu estudo a legislação vigente sobre o tema (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.392/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica, Resolução nº CNE/CP 1/2002). Buchmann (2008) entrevistou seis licenciandos em Música e também filmou suas aulas.

A partir dos dados levantados e analisados a pesquisadora afirma que o estágio supervisionado do curso de Música Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria tem contribuído na formação para a docência em Música não apenas em razão da inserção e atuação dos licenciandos na escola, mas também

por todo um conjunto de ações e mediações que se desenvolvem ao longo dos desafios postos e que são inerentes à função da docência (BUCHMANN, 2008, p. 123). Os estagiários atestaram por meio de concepções a importância do estágio como uma disciplina que possibilita a articulação entre os diferentes componentes curriculares (musicológicos, pedagógicos e metodológicos). Problematizações e reflexões também foram levantadas tais como a ênfase preponderantemente teórica na formação para a docência, a necessidade de uma postura crítico-reflexiva por parte do professor orientador e a carência de mais conexão entre as disciplinas, dentre outros aspectos.

Buchmann (2008) conclui chamando a atenção para a importância do estágio na construção da docência que, sendo apenas uma etapa inicial, é o alicerce do processo de tornar-se professor. Destaca a importância de que se continue a pesquisar este tema. Ressalta ainda a necessidade da instauração do debate sobre a visão dos professores formadores sobre a formação dada na licenciatura dentro do próprio curso. Em sua análise, o curso carece de mais conexão entre as disciplinas. Apresenta uma discussão crítica das DCN para a formação de professores da Educação Básica

Outro trabalho que trata a temática do estágio curricular é a dissertação de Benvenuto (2012). Este pesquisador considera que o estágio é para a maioria dos licenciandos o momento de contato mais efetivo com a realidade escolar e por isso traz grandes possibilidades de articulação entre os aspectos teóricos abordados nos primeiros anos de formação com a prática propriamente dita (BENVENUTO, 2012, p. 14). Tomando Bourdieu e Tardiff como referenciais teóricos o pesquisador se propõe a investigar a formação do habitus docente no estagiário, que fatores colaboram para sua construção e para a construção dos saberes dos licenciandos com a prática docente.

Benvenuto (2012) realizou um estudo de caso observacional com alunos de duas turmas de estágio supervisionado, coletando seus dados por meio de entrevistas, observações em visitas e relatos de campo. Considerou também sua própria experiência pessoal e reflexões sobre sua formação como dado empírico para estabelecer um diálogo com as experiências formativas dos licenciandos observados.

De acordo com Benvenuto (2012, p. 59), é perceptível na fala dos estagiários que o conflito vivenciado nas situações de sala de aula durante o estágio fortalece a prática docente, numa demonstração de que à medida que se ampliam as experiências

formativas adquire-se competência pedagógica. O autor também constatou que as reuniões semanais de orientação de Estágio supervisionado contribuíram para a formação do habitus docente, enriquecendo as experiências pedagógicas ao promover a interação e a troca de experiências entre os grupos de estagiários. Assim como Buchmann (2008), Benvenuto (2012) ressalta a importância e a necessidade de se desenvolver mais pesquisas referentes à temática do estágio na formação inicial de professores de Música.

Borges (2010) pesquisou como os licenciandos em Música se relacionam com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), por ele entendidas como “os aparatos eletrônicos digitais de processamento de informação e de acesso à rede mundial de computadores” (BORGES, 2010, p. 2). Para tanto investigou a inserção das TICs na formação do professor de Música em três diferentes instituições de ensino superior no estado de Santa Catarina, procurando compreender se e como os estudantes as integram na sua prática musical nas diferentes etapas de sua formação.

Na realização de sua pesquisa, Borges (2010) entrevistou professores de disciplinas ligadas ao uso das TICs e aplicou questionários aos licenciandos do último ano dos cursos além de moderar e observar um grupo virtual de discussão com estes últimos. Também analisou os documentos institucionais referentes aos cursos estudados, a legislação normatizadora dos cursos de formação de professores em nível superior e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Música.

Em sua análise dos dados, Borges (2010) constata a disposição de algumas disciplinas ligadas ao uso das TICs no início do curso e encontram-se afastadas de outras disciplinas e aspectos fundamentais à formação dos futuros professores, como por exemplo, o estágio curricular e a ligação efetiva com o campo real de trabalho, uma falta de conexão com a escola. Evidenciou-se que essa desconexão é proveniente da desarticulação entre as disciplinas que constituem os saberes da docência e os saberes musicais práticos. Falta, portanto, uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos disciplinares e também do uso das TICs para que se estabeleçam relações com a escola (BORGES, 2010, p. 66).

O pesquisador salienta que embora estejam efetivamente presentes nos currículos dos cursos estudados, a problematização sobre o uso das TICs e os processos

de construção do conhecimento musical podem e precisam ser aprofundados uma vez que estão pouco relacionadas a aspectos específicos da docência. Segundo o autor, a Música é especialmente afetada pelas TICs cabendo à Educação Musical uma problematização crítica de seu uso tendo em vista as consequências do desenvolvimento destas tecnologias para a área.

Grings (2011), por sua vez, investigou o ensino de regência nos cursos de Licenciatura em Música e suas funções na formação do professor de Música. O pesquisador considera que o canto coral tem grande importância para a educação musical e para se trabalhar com grupos corais o conhecimento da regência é indispensável para que o professor desenvolva bem suas atividades. Além disso, historicamente o canto coral e a prática da Música em conjunto tem feito parte das atividades musicais escolares em diversos países inclusive no Brasil, o que torna o conhecimento da regência ainda mais necessário à formação do professor.

Para realizar sua pesquisa, Grings (2011) fez um levantamento de todos os cursos que formam professores de Música na região sul do Brasil e verificou que todos tinham a presença da regência em seus currículos, como disciplina ou como conteúdo integrante de outras disciplinas. Num segundo momento o autor realizou um estudo de casos múltiplos em três desses cursos, buscando conhecer como a regência é abordada nos currículos. Também foram feitas análises de documentos (Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de licenciatura em Música, programas das disciplinas de regência e sites das instituições), entrevistas com professores de regência e coordenadores dos cursos e questionários com os alunos.

Grings (2011) constatou a fragmentação no ensino entre a formação musical e formação pedagógica. Na regência os conteúdos trabalhados durante o curso podem ser interligados, pois os conhecimentos pedagógicos e musicológicos podem ser desenvolvidos conjuntamente. O autor também destaca que professores, coordenadores e alunos dos cursos foram unânimes quanto à importância do ensino de regência nos cursos de Licenciatura em Música. Saliencia ainda as funções atribuídas à regência que mais se destacaram durante sua pesquisa: liderança, regência de grupos amadores, integração dos diversos conhecimentos abordados durante o curso, metodologias de ensino. Ao concluir Grings (2011) reafirma a importância da regência na formação do professor de Música para sua atuação na sala de aula e sugere que novos estudos sejam realizados sobre essa temática.

Constatou-se, nesse levantamento de teses e dissertações, que embora a produção de pesquisas sobre a formação de professores de Música para atuar na Educação Básica venha crescendo na última década esse número ainda é pequeno. Em todas as teses e dissertações aqui expostas ficou evidente a necessidade de se continuar pesquisando e divulgando os conhecimentos produzidos sobre a formação do professor de Música que atuará na Educação Básica, através de diferentes abordagens e enfoques dessa formação.

A preocupação com a inadequação dos currículos das Licenciaturas em Música para atender as demandas contemporâneas bem como a necessidade de uma maior relação com a realidade social (PEREIRA, 2012; GOMES, 2008; ALMEIDA, 2009), se faz maciçamente presente, seja enfocando disciplinas e usos de diferentes recursos (GRINGS, 2011; BORGES, 2010), seja nas discussões sobre a importância do estágio como espaço de contato com a realidade escolar e de desenvolvimento de saberes e práticas docentes em Música (AZEVEDO, 2007; BUCHMANN, 2008; ALMEIDA, 2009; BENVENUTO, 2012) e também quanto às concepções filosófico-pedagógicas que norteiam a formação dos professores de Música (GOMES, 2008). Buchmann (2008) e Benvenuto (2012) chamam a atenção para o fato de que o estágio não é o único responsável pelo desenvolvimento de afinidade dos licenciandos com a prática docente, mas uma vez que contempla essa prática torna-se decisivo na formação do professor. Ambos enfatizam o papel fundamental do professor orientador nesse processo de inserção do licenciando na escola e do desenvolvimento profissional do futuro professor.

Merece destaque o fato de que todos os oito trabalhos (teses e dissertações) aqui analisados adotaram a abordagem qualitativa e justificaram tal decisão com similaridades nas referências. Liora Bresler, autora de expressividade em trabalhos da área de Música e Educação, foi a escolha de quatro trabalhos. As referências de Denzin & Lincoln, assim como Bogdan & Biklen, foram citados cada um em dois dos quatro trabalhos que citaram Bresler. Dois trabalhos não usaram autores em comum com os demais.

Ainda sobre a metodologia, um trabalho é um estudo comparativo, dois são estudos com entrevistas e cinco são estudos de caso, sendo que um destes realizou também um estudo exploratório e um monitoramento de grupo virtual. Vale ressaltar que sete trabalhos fizeram uso de entrevistas, três fizeram registros em vídeo e dois fizeram uso de observação.

Quanto a legislação, seis trabalhos trazem as DCN para a Formação de Professores para a Educação Básica em suas referências, mas nem todos discutem este documento. Alguns apenas o citam no corpo do trabalho referindo-se a algum tópico referente ao objeto em estudo (por exemplo, ampliação da carga horária do estágio). Quatro trabalhos se propõem a analisar a legislação e os PPPs de cursos de Licenciatura. As DCN para os cursos de graduação em música são estão presentes em seis trabalhos e quatro trazem a Lei nº 11.769/2008, sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica.

Além dos oito trabalhos aqui analisados (categoria A) outras 51 teses e dissertações adotaram a abordagem qualitativa. Três trabalhos adotaram um modelo híbrido quantitativo/qualitativo, mas a leitura dos mesmos evidencia a predominância da abordagem qualitativa. Cinco teses e dissertações não foram precisas quanto à abordagem adotada, mas sua leitura também sugere a adoção do paradigma qualitativo. Dois trabalhos se classificaram como análises críticas não quantitativas mas sem assumir a abordagem qualitativa. Entretanto, a leitura destes trabalhos permite afirmar que ambos poderiam ser considerados em parte qualitativos, pela maneira como se constituem. Apenas dois trabalhos desenvolveram pesquisas no modelo quantitativo.

Segundo Bresler (2000), nos últimos trinta anos houve um interesse crescente pelo paradigma qualitativo no campo da Educação e dos estudos sociais e, mais recentemente, pela área da Educação Musical, como uma alternativa à abordagem quantitativa. Segundo esta autora, os investigadores qualitativos tendem a ter uma orientação fenomenológica. Freire e Cavazotti (2007) afirmam que, no decorrer da década de 1990, esta orientação despertou cada vez mais interesse entre os pesquisadores em Música no Brasil. Segundo estes autores, um dos motivos para este interesse “é a possibilidade de acolher, em um tratamento científico, a subjetividade da música e da interpretação musical, valorizando sua natureza essencialmente estética [...] sem desconsiderar as dimensões sociais em que a música se dá” (FREIRE e CAVAZZOTTI, 2007, p. 23-24).

Na área da Educação Musical, as pesquisas realizadas no Brasil também têm se desenvolvido principalmente a partir da abordagem qualitativa. Segundo Figueiredo (2010), a produção dos trabalhos acadêmicos evidencia esta predominância ao se constatar a preferência dos pesquisadores por estudos de caso, estudos do tipo

etnográfico, estudos multicasos, dentre outros. Sem desconsiderar sua importância e sua contribuição, o autor entende que:

a ênfase da pesquisa brasileira em educação musical nos trabalhos qualitativos não pode ser vista como a única forma de fazer pesquisa nem deveria ser vista como uma forma de hierarquizar estudos qualitativos e quantitativos [...] não deve ser entendida como a única ou a melhor forma de se fazer pesquisa. (FIGUEIREDO, 2010, p. 166)

Para Figueiredo (2010), a pesquisa quantitativa pode ser empregada na realização de pesquisas na área de Educação Musical de forma a contribuir para o progresso de investigação. Destaca ainda que dados quantitativos podem fazer parte de pesquisas qualitativas e contribuir para análise e reflexão de diferentes aspectos.

Segundo Gatti (2002), os estudos de natureza qualitativa questionam a neutralidade do pesquisador e dos instrumentos de pesquisa, postulam o envolvimento historicizado do pesquisador e, em função disto, apresentam alto grau de exigência para o trato com a realidade e sua reconstrução. Conseqüentemente, não dispensam rigor e consistência e não podem significar banalização. É uma abordagem importante na revisão dos parâmetros frequentemente utilizados na definição do que significa fazer ciência. Gatti (2002) se refere a problemas que se apresentam em trabalhos de pesquisa na área educacional realizados em ambas as abordagens. Especificamente com relação à abordagem qualitativa, cita o elevado número de trabalhos descritivos, observações casuísticas destituídas de parâmetros teóricos, precariedade na elaboração e condução de observações de campo, precariedade na documentação e na análise documental (GATTI, 2002). Pode-se constatar que os problemas identificados pela autora também estão presentes na pesquisa em Educação Musical, em maior ou menor grau, conforme se verificou pela leitura e análise dos trabalhos levantados nesta pesquisa.

Para Silva (2008), é preocupante também o fato de as abordagens qualitativas, despreocupadas com o fundamento epistemológico, privilegiarem cada vez mais as dimensões da realidade em sua aparência, em prejuízo de seus fundamentos ontológico-históricos. Incorrem, assim, no grande risco de

permanecer na pseudoconcreticidade produzindo um pseudoconhecimento a ser, sem intenção do autor, muito facilmente capturado, cooptado e colocado na manutenção da ordem que universaliza as relações sociais de produção. (SILVA, 2008, p. 71)

Os problemas não são poucos, tanto para a área da Educação como para a área da Música e exigem reflexão sobre a formação que os pesquisadores têm tido para o uso e a crítica, tanto de métodos quantitativos como de qualitativos. O fundamental é a compreensão mais aprofundada do exercício da pesquisa, seja ela qualitativa ou quantitativa: método e instrumentos de coleta de dados não podem ser confundidos, há que se ter um domínio consistente dos métodos e técnicas de investigação e é essencial que o pesquisador conheça os meandros filosóficos e teóricos da abordagem escolhida (FIGUEIREDO, 2010; GATTI, 2002).

A revisão ora apresentada corrobora, em sua exposição de conteúdo das pesquisas, a importância da realização de estudos sobre a formação de professores de Música para atuar na Educação Básica. Na discussão, torna-se evidente a necessidade de pesquisas que ampliem o conhecimento de docentes e administradores quanto aos ajustes demandados pela atual legislação, bem como os acertos alcançados.

No próximo capítulo será feito um breve estudo das políticas de formação de professores para a Educação Básica, com destaque para as DCNs para a formação de professores da Educação Básica e as DCNs para os cursos de Graduação em Música.

## CAPÍTULO 2

### POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - DCNs, conforme Parecer CNE/CP nº 1/2002, foram criadas em substituição aos currículos mínimos obrigatórios, extintos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e juntamente com esta Lei constituem-se no parâmetro legal e normativo que norteia a formação em nível superior dos professores que atuam na educação básica.

Cury (2002) define diretrizes como:

Linhas gerais que assumidas como dimensões normativas tornam-se reguladoras de um caminho consensual, conquanto não fechado a que historicamente possa vir a ter um outro percurso alternativo para se atingir uma finalidade maior. [...] A diretriz supõe, no caso, uma concepção de sociedade e uma interlocução madura e responsável entre vários sujeitos. (2002, p. 193)

Segundo este autor, as diretrizes nascem do dissenso e são unificadas pelo diálogo, denotando “um conjunto de orientações pelos quais os conflitos se resolvem” (CURY, 2002, p. 193). Não se configuram, portanto, em uma unanimidade, em uniformidade ou em toda a verdade e “como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser” (Idem). Assim compreendidas, trazem em sua essência o sentido de direção, de caminho que leva a um fim.

Para Schneider (2007), as DCNs para formação de professores para a Educação Básica no Brasil podem ser consideradas como um avanço em relação às propostas anteriores, elaboradas pelo Estado autoritário, pois ao contrário destas não oferecem caminhos fechados ao não estabelecerem currículos mínimos.

Regulamentadas por textos expressos na forma de Pareceres e Resoluções, as DCNs estabelecem princípios orientadores amplos, diretrizes para a formação de professores e critérios para a organização da matriz curricular sem, no entanto, explicitar conteúdos. (SCHNEIDER, 2007, p. 13)

Essas normas são resultantes do amplo processo de reformulação das políticas públicas para a educação brasileira, consolidado durante a década de 1990 e propõem

mudanças estruturais para todos os níveis de ensino. As políticas decorrentes deste processo alteraram e redefiniram os modelos de formação implantados nas várias Instituições de Ensino Superior, incorporando boa parte de pressupostos mercadológicos e neoliberais, conforme as orientações de organismos multilaterais, como o Banco mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (DOURADO, 2002; SILVA JR., 2005; CARVALHO, 2011).

As DCNs foram elaboradas num cenário de profunda transformação das políticas para o ensino superior, dentro de um contexto muito mais amplo da reforma de Estado brasileiro. Esta reforma, por sua vez foi balizada por contingências econômicas e históricas que marcaram o cenário das transformações societárias do mundo atual. Dourado (2002) destaca a organicidade das políticas públicas para a educação superior no Brasil e suas vinculações com as premissas básicas do Banco Mundial para a América Latina.

As referências centrais para a formação de professores propostas nas DCNs são a certificação de competências, a avaliação e a flexibilização curricular. Nesta seção pretende-se analisar as DCNs para a formação de professores para a Educação Básica e o impacto que estas referências causaram nesta formação. Para tanto, torna-se importante situar o contexto em que elas foram elaboradas.

## **2.1 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Na década de 1990 assistiu-se no Brasil a uma ampla reforma do Estado, cujas pretensões eram, dentre outras, a racionalização e a modernização de todas as atividades estatais. Esta reforma foi balizada pelas profundas transformações sociais e produtivas que desencadearam mudanças no papel do Estado e sua atuação.

Segundo Silva Junior e Sguissardi (2001), a reforma do Estado brasileiro e seus ajustes estruturais visavam a inserção do país na nova ordem mundial e acentuaram-se na década de 1990 com a posse de Fernando Henrique Cardoso na Presidência da República. Reformas de Estado também já haviam ocorrido anteriormente nos países centrais durante as décadas de 1960 e 1970 e devem ser entendidas num contexto de transição do regime de acumulação Fordista para a Acumulação Flexível.

Na dinâmica do regime Fordista, o Estado de Bem-Estar Social ocupou um lugar central, pois exerce o papel de regulação social (política e econômica) por meio de políticas e legislações sociais, participando “da reprodução do capital e da força de trabalho” (SILVA JUNIOR e SGUISSARDI, 2001, p. 105). No entanto, o Fordismo é politicamente instável em sua organização superestrutural, pois “é um modelo extremamente rígido (HARVEY, 1992, p. 121-177) em sua base produtiva, em sua dinâmica macroeconômica” (Idem) e entrou em declínio na década de 1970, depois de um período de altas taxas de acumulação de capital. O Estado de Bem-Estar Social, neste contexto, sofreu um desmonte, primeiramente nos países centrais, e a superação do Fordismo se deu pela constituição de “uma nova base produtiva sustentada em novas formas de organização do trabalho e novas tecnologias, na mundialização do mercado e na intensificação da hegemonia do capital financeiro” (Idem, p. 106).

Ainda convivendo com alguns traços remanescentes do Fordismo, mas confrontando sua rigidez, emergiu uma nova ordem firmada sob a hegemonia do capital no âmbito nacional e global, um novo regime de acumulação, a Acumulação Flexível. É nesse contexto que organismos multilaterais como o Banco Mundial, UNESCO, Fundo Monetário Internacional dentre outros, têm como funções específicas a consolidação global desse novo regime de acumulação, atuando “na sedimentação da nova ordem mundial, interferindo na organização econômica e política dos Estados Nacionais, especialmente os chamados países em desenvolvimento” (SILVA JUNIOR e SGUISSARDI, 2001, p. 109).

Efetivada na gestão de Fernando Henrique Cardoso a reforma do Estado brasileiro operou grandes alterações no que se refere à intervenção estatal, especialmente quanto à gestão, levando ao estabelecimento de políticas públicas, particularmente as políticas educacionais, sintonizadas com os organismos multilaterais. Tais políticas se orientaram por premissas neoliberais segundo as quais a retomada do desenvolvimento econômico se daria por intermédio da reforma do Estado, reforma esta que tinha como prescrição a crítica ao Estado intervencionista e a minimização de sua atuação nas políticas sociais (DOURADO, 2002).

As políticas educacionais elaboradas e implementadas a partir deste movimento reformista seguiram as orientações de organismos multilaterais como o Banco Mundial, que desde a década de 1980, teve sua participação ampliada no

panorama educacional latino americano. Nos anos de 1990 sua influência na política educacional tornou-se mais efetiva ao propor por meio de seus documentos oficiais uma nova reforma aos países em desenvolvimento, objetivando mais racionalidade e eficiência ao sistema. Estes princípios já estavam presentes na agenda do governo brasileiro desde o regime militar, mas novos temas foram introduzidos com a proposta do Banco Mundial (avaliação, autonomia universitária, diversificação, diferenciação, flexibilização e privatização) e passaram a ser recorrentes em seus textos (CARVALHO, 2011, p. 61).

As profundas mudanças educacionais implementadas pelo governo

estariam formando a população brasileira em processos cognitivos, nos necessários conteúdos postos pela mundialização do capital, tornando cada cidadão apto para o trabalho (competente e empregável) e preparando um novo cidadão crítico para o mundo globalizado. (SILVA JUNIOR, 2005, p. 14)

Dourado (2002), afirma que no âmbito das políticas educacionais o Banco Mundial teve importante atuação como “interlocutor da política macroeconômica, em sintonia com o Fundo Monetário Internacional (FMI)” (DOURADO, 2002, p. 239). As proposições do Banco Mundial para a política da área educacional se fundamentaram no reducionismo economicista, centrado na visão da relação custo/benefício. Suas concepções para a educação defendiam a priorização da Educação Básica restrita à aprendizagem de habilidades cognitivas básicas e apresentavam um caráter utilitarista, assentando-se:

na defesa da descentralização dos sistemas (ênfase no localismo, desarticulação de setores organizados...); no desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagens necessárias às exigências do trabalho flexível; na realocação dos recursos públicos para a educação básica; na ênfase à avaliação e à eficiência, induzindo as instituições à concorrência; na implementação de programas compensatórios (programas de saúde e nutrição, por exemplo), onde se fizessem necessários; na capacitação docente em programas paliativos de formação em serviço, dentre outras orientações. (DOURADO, 2002, p. 239)

Em relação à educação superior, o Banco Mundial prescreveu a privatização desse nível de ensino, a eliminação do investimento em políticas compensatórias, estimulou a implementação de novas formas de gestão e regulação das instituições públicas, a diversificação do ensino superior e a aplicação de recursos públicos em instituições privadas (DOURADO, 2002; CARVALHO, 2011).

A gratuidade do ensino nos estabelecimentos oficiais foi uma questão extremamente controvertida nos debates sobre a educação superior no Brasil nos meados da década de 1990. Os altos subsídios concedidos aos estudantes das universidades públicas foram alvo de acirrada crítica por parte do Banco Mundial que os considerou como “gastos sociais regressivos” e ineficientes. De acordo com Carvalho (2011), o Banco insistia no fato de que os estudantes dessas instituições, em sua maioria, eram provenientes das camadas mais abastadas, privilegiados por terem estudado em escolas secundárias privadas, o que facilitava seu acesso ao nível superior no sistema gratuito federal. Já os estudantes mais pobres, oriundos da classe média baixa dificilmente chegavam ao nível superior e, quando o conseguiam, sua via de acesso era o sistema pago privado, uma vez que o número de instituições gratuitas e de alta qualidade era bastante reduzido, com número limitado de vagas e conseqüentemente com uma competição acirrada para o ingresso (CARVALHO, 2011, p. 88-89).

A solução proposta pelo Banco Mundial (BM) foi a cobrança de mensalidades nas universidades estatais, medida que deveria ser acompanhada de bolsas e empréstimos como forma de apoio aos estudantes mais necessitados, visando “minimizar o impacto negativo sobre a igualdade de acesso” (CARVALHO, 2011, p. 90). No caso das instituições privadas, o BM criticou severamente os programas de bolsas de estudo e de crédito educacional, cuja implementação considerava deficiente e com resultados concretos insatisfatórios.

Segundo Chauí (1999), com a reforma do Estado brasileiro, as atividades estatais foram redefinidas e redistribuídas por setores, dentre os quais os Serviços Não-Exclusivos do Estado, nos quais foram incluídas a saúde, a educação, a pesquisa científica e a cultura. Os chamados serviços não-exclusivos “podem ser realizados por instituições não estatais, na qualidade de prestadoras de serviços. O Estado pode prover tais serviços, mas não os executa diretamente nem executa uma política reguladora dessa prestação” (CHAUÍ, 1999, p. 3). Desta forma, ao se colocar direitos sociais no setor de serviços a iniciativa privada teve seu espaço ampliado não apenas no setor da produção econômica “mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados” (Idem). A lógica mercadológica passou a ser a principal referência para a educação, que também foi transformada em um bem de consumo neste processo de mercantilização dos direitos sociais. Neste contexto, a universidade até então entendida como uma instituição social portadora da

consciência de seu tempo histórico como fundamento de sua cultura cede lugar a uma instituição prestadora de serviços, produtora e organizadora de dados para o mercado e formadora do indivíduo ativo e apático. Esta é a identidade da instituição universitária que estamos produzindo por meio da cultura mercantil. (SILVA JUNIOR, 2005, p. 64)

Embora os interesses privados sempre tenham estado ligados à gestão do Estado Brasileiro, a partir da adoção da perspectiva neoliberal observou-se um aprofundamento da lógica mercadológica e, simultaneamente, a banalização do conceito de Estado nação. O bem-estar da república passou a ser agenciado pelo mercado, que seria portador de racionalidade sócio-política. Segundo Silva Junior e Sguissardi (2001, p. 119), a reforma no Brasil fez com que o aparelho do Estado passasse de interventor a gestor, regulador da sociedade, desvencilhando-se de muitas de suas funções tradicionais e transferindo-as total ou parcialmente para o mercado, principalmente no setor de serviços, incluindo-se aí a educação superior.

A universidade pública passou, assim, a ser entendida como uma organização social prestadora de serviços,<sup>22</sup> inserida no setor de serviços não-exclusivos do Estado, sofrendo, assim, um redimensionamento de sua concepção e função. Um novo sentido foi conferido à ideia de autonomia universitária e termos como *qualidade universitária*, *avaliação universitária* e *flexibilização da universidade* foram introduzidos.

Entendida com um sentido sócio-político, a autonomia “era vista como a marca própria de uma instituição social que possuía na sociedade seu princípio de ação e regulação” (CHAUÍ, 1999, p. 5). Entretanto, com a reforma do Estado esta ideia se perdeu bem como sua prática, uma vez que ao se transformar a universidade pública em uma “organização administrada”, a autonomia foi reduzida à gestão e gerenciamento empresarial da instituição, podendo inclusive captar recursos e cumprir suas metas por meio de parcerias com empresas privadas.

A flexibilização implicou na redução de concursos públicos e da dedicação exclusiva em troca de contratos temporários e precários, na conformação dos currículos de graduação e pós-graduação às demandas empresariais locais, na separação entre docência e pesquisa e ainda na simplificação dos processos de compras, gestão financeira e prestação de contas.

---

<sup>22</sup> Segundo Chauí (2003), em suas origens no Brasil, a universidade pública e laica nasceu como uma instituição social e passou à condição de organização em três etapas, a partir de 1964. Na primeira etapa tornou-se universidade funcional (ditadura dos anos 1970); na segunda passou a ser uma universidade de resultados (abertura política dos anos 1980); e na atual, universidade operacional (neoliberalismo dos anos 1990 e início do século XXI).

Já a qualidade foi definida como

Competência e excelência cujo critério é o “atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social”; e é medida pela produtividade, orientada por três critérios: *quanto* uma universidade produz, *em quanto tempo* produz e qual o *custo* do que produz. Em outras palavras, os critérios da produtividade são quantidade, tempo e custo, que definirão os contratos de gestão. Observa-se que a pergunta pela produtividade não indaga: o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade. (CHAÚÍ, 1999, p. 6)

Neste contexto ocorreu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), cuja tramitação expressou os enfrentamentos “travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos por ele assumidos no reordenamento das relações sociais e das mudanças tecnológicas sob a égide da globalização da economia” (DOURADO, 2002, p. 241). Atendendo ao que a nova LDB estabelecia o Ministério da Educação (MEC) juntamente com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) apresentaram o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado no Congresso Nacional em 9 de janeiro de 2001, derrotando o documento elaborado e apresentado pela sociedade civil intitulado Proposta da Sociedade Brasileira.<sup>23</sup> Com a LDB e o PNE 2001-2010 (consolidado a partir da aprovação da Lei nº 10.172/2001) novas proposições de reformulação do ensino superior foram estabelecidas para este nível de ensino. Flexibilidade e avaliação são os eixos articuladores para a educação superior indicados pela LDB nº 9.394/96 e ratificados pelo PNE 2001-2010,<sup>24</sup> assim como os processos de diversificação<sup>25</sup> e diferenciação<sup>26</sup> do nível de ensino superior,

<sup>23</sup> De acordo com Silva Júnior (2002), a proposta da sociedade civil para o PNE se sustentava em dois grandes eixos: a ampliação da ação do Estado na escola pública e a efetivação da gestão democrática da educação e da escola. Já a proposta do MEC/INEP adaptava as orientações para a educação produzidas pelo Banco Mundial.

<sup>24</sup> Em dezembro de 2010 a Presidência da República encaminhou ao Congresso Nacional um projeto de lei para o novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Após três anos e meio de tramitação foi aprovada a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, instituindo o PNE 2014-2024.

<sup>25</sup> Um dos mecanismos de financiamento estatal direcionado para a oferta no nível superior seria a diversificação das fontes de financiamento para as instituições de ensino superior. As universidades públicas teriam autonomia para buscar fontes adicionais de recursos junto à iniciativa privada e também a outras esferas do poder público, além de poder cobrar por serviços que não se restringissem aos cursos de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado) (CARVALHO, 2011; SILVA JUNIOR e SGUISSARDI, 2001).

<sup>26</sup> A diferenciação institucional refere-se à organização acadêmica para a educação superior. As instituições de ensino superior podem se constituir como universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores. Para Sguissardi (2000, p. 48-49), a política educacional oficializou o estabelecimento de uma dualidade institucional entre universidades de pesquisa (com vínculo entre ensino-pesquisa-extensão) e universidades de ensino (sem o vínculo entre ensino-pesquisa-extensão).

tanto do ponto de vista institucional quanto da oferta de cursos (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001).

## **2.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

A reforma educacional no Brasil dos anos 1990 preconizou mudanças e alterações que redirecionaram o papel da educação e da escola, aliando “a formação e a qualificação como elementos fundamentais ao processo de competitividade resultando, assim, em ações político-pedagógicas no âmbito dos currículos de educação formal e não-formal” (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001, p. 72).

Conforme Shiroma e Evangelista (2003), a educação foi priorizada no campo das políticas públicas e a profissionalização docente foi o centro das mudanças pretendidas no âmbito das reformas educacionais. Os currículos de graduação ganharam importância e teve início um processo de reformulação curricular para o qual vários elementos contribuíram, destacando-se dentre outros a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE - Lei nº 9.131/95), que, dentre suas atribuições, deveria deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo MEC para os cursos de graduação; a nova LDB, que permitia a eliminação dos currículos mínimos e criava a necessidade das Diretrizes Curriculares; o aprofundamento das discussões (internacionais e nacionais) sobre diplomas e perfis profissionais; a definição por parte da Secretaria de Educação Superior (SESu) de padrões de qualidade para os cursos de graduação (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001).

A partir de 1997 iniciou-se a reforma dos cursos de graduação, quando a SESu/MEC lançou o Edital nº 4, de 4/12/1997, solicitando às Instituições de Ensino Superior (IES) o envio de sugestões e propostas para a elaboração das DCNs para os cursos de graduação, as quais foram analisadas por Comissões de Especialistas das diferentes áreas. Com este edital o MEC tinha por objetivo a adequação dos currículos às mudanças dos perfis profissionais e adotou para isso alguns princípios orientadores (flexibilidade e dinamicidade curricular, adaptação às demandas do mercado de trabalho, integração entre graduação e pós-graduação, definição e desenvolvimento de competências e habilidades) (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001).

Dentro deste quadro de reformulação curricular e elaboração das DCNs e visando a garantia da flexibilização curricular, o Parecer nº 776/97 do CNE propôs orientações para as Diretrizes dos cursos de graduação, posicionando-se favoravelmente à eliminação dos currículos mínimos, entendidos como excessivamente rígidos e ultrapassados, além de ampliarem muito o tempo de integralização dos cursos em função do elevado número de disciplinas obrigatórias.

Em maio de 2000, o MEC encaminhou uma proposta de Diretriz ao CNE, que resultou nos pareceres CNE/CP nº 9/2001 e nº 27/2001 e nas resoluções CNE/CP nº 1 e nº 2/2002, as quais instituem as DCNs para a Formação de Professores para a Educação Básica e são hoje os documentos oficiais que norteiam a formação docente no Brasil.

Para Freitas (2002, p. 150), todo este processo desencadeado pelo MEC visou a adequação da formação profissional “ao atendimento das demandas de um mercado globalizado”. Em atendimento a essas demandas “o conteúdo e a organização das instituições de formação de professores passam a ter sua centralidade para garantir o desenvolvimento da educação básica tal como está postulada” (FREITAS, 2002, p. 150).

Segundo o entendimento dos reformadores, os enormes desafios educacionais que se apresentavam exigiam a implementação de novas políticas educacionais para a melhoria da Educação Básica. A proposta de novos formatos para a formação de professores para este nível de ensino vinha assentada sobre críticas ao modelo tradicional de formação, o qual não contemplava então muitas das características apontadas como atinentes à atividade docente, dentre as quais se podem destacar: “Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos” (BRASIL, 2001, p. 4).

As orientações das DCNs para a formação inicial dos professores delineiam o perfil de um profissional que atenda e solucione os problemas da Educação Básica, o que já se evidencia no artigo 1º da Resolução CNE/CP nº 1:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2002, p. 1)

No artigo 2º, inciso I, encontra-se a orientação para que a organização curricular enseje o preparo do docente visando à aprendizagem do aluno da Educação Básica. O artigo 5º trata do projeto pedagógico de cada curso de formação de professores e compõe-se de cinco incisos dos quais três se referem diretamente à Educação Básica: o inciso I, que trata das competências objetivadas na Educação Básica e os incisos III e IV que tratam dos conteúdos deste nível de ensino, os quais deverão ser tratados de forma articulada com suas didáticas específicas (BRASIL, 2002, p. 2). Já o parágrafo único desse artigo refere-se ao princípio metodológico da ação-reflexão-ação e à resolução de situações problema como estratégia didática privilegiada na orientação da aprendizagem. Evidencia-se a ênfase sobre os conhecimentos práticos em detrimento dos conhecimentos teóricos bem como o caráter técnico instrumental da formação inicial de professores, os quais serão “treinados” no domínio do conhecimento e das técnicas necessárias para viabilizar o aprendizado de seus alunos e para a solução de problemas da prática cotidiana deste nível de ensino.

A formação do professor nos moldes propostos pela Resolução CNE/CP nº 1/2002 retoma a visão tecnicista predominante na educação brasileira nas décadas de 1960 e 1970 (FREITAS, 2002; FREITAS, 2011), ficando aquém de uma formação científica. É uma visão restrita em detrimento de uma concepção emancipadora de educação e formação de caráter mais amplo deste profissional, que lhe propiciaria o desenvolvimento de sua consciência crítica, possibilitando-lhe a compreensão da realidade na qual está inserido e capacitando-o a interferir nas condições dos ambientes aos quais pertence como escola e como sociedade. Entretanto, circunscrita aos limites da Educação Básica e por ela definida, a proposta formativa das DCNs é restrita e aligeirada e pode ser considerada compatível com a maneira como acontece a formação no modelo de universidade operacional produtiva e flexível, que desqualifica a formação de professores e desvaloriza a docência, concebendo-a como uma

habilitação rápida para graduados que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois tornam-se, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação. (Chauí, 2003, p. 5)

De acordo com Coelho (2012), a preocupação maior da sociedade, da escola e da universidade tem sido o treinamento das novas gerações e de adultos,

instrumentalizando-os para que obtenham êxito no mundo do trabalho. Desta forma, escola e universidade se empobrecem culturalmente e são reduzidas a organizações, centros de treinamento de mão de obra para a economia. Em geral, os professores assim formados tem a tendência “a ser mais flexíveis e polivalentes, a acompanhar as mudanças econômicas e socioculturais” (COELHO, 2012, p. 90).

Outros pontos a destacar nas DCNs são a adoção do modelo de competências na orientação dos cursos, a flexibilização curricular e a avaliação, aspectos focalizados na LDB nº 9.394/96.<sup>27</sup>

Dos 19 artigos que compõem as DCNs sete se referem direta ou indiretamente às competências. O artigo 3º, que trata dos princípios norteadores da formação de professores, estabelece em seu inciso I que as competências são consideradas como concepção nuclear na orientação do curso. A alínea c do inciso II deste mesmo artigo estabelece os conteúdos como meio e suporte para a constituição das competências e a alínea d considera a avaliação como parte integrante do processo de formação levando em consideração as competências a serem constituídas. O artigo 4º e seus dois incisos consideram fundamental para a concepção, desenvolvimento e abrangência dos cursos a adoção das competências como norteadoras da proposta pedagógica, da organização institucional e da gestão da escola formadora.

O artigo 5º refere-se ao projeto pedagógico de curso e dedica dois de seus cinco incisos à garantia da constituição das competências objetivadas na Educação Básica e ao seu desenvolvimento na formação.

- I. A formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;
- II. O desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor. (BRASIL, 2002, p. 2)

O artigo 6º, que trata da construção do projeto pedagógico, também enumera as competências a serem contempladas na formação docente. O parágrafo 1º deste artigo chama a atenção para o fato de que este conjunto de competências não esgota

---

<sup>27</sup> O parecer CNE/CP nº 9/2001 chama a atenção para o fato de que a LDB nº 9.394/96 foi o marco político-institucional do processo de reformas e elaboração das políticas educacionais brasileiras e destaca como mudanças importantes promovidas por esta lei a proposta de universalização da educação básica, o foco nas competências a serem desenvolvidas neste nível de ensino e a flexibilidade, descentralização e autonomia da escola, associados à avaliação de resultados dentre outras. Destaca também que a LDB é o suporte legal para a formação de professores e conseqüentemente para a elaboração das DCNs.

tudo o que uma escola de formação pode oferecer aos seus alunos, mas está assentado na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, pontuando importantes demandas procedentes da análise da atuação profissional. O segundo parágrafo reforça que este conjunto de competências deverá ser complementado e contextualizado pelas competências que são específicas de cada etapa e modalidade da educação básica, bem como de cada área do conhecimento contemplada na formação. Já o parágrafo 3º trata dos conhecimentos necessários para a constituição das competências.

O artigo 7º trata da organização institucional da formação dos professores, chamando a atenção para o fato de que a mesma deverá estar a serviço do desenvolvimento de competências. O inciso I destaca a realização da formação em cursos de licenciatura plena como um processo autônomo e em estrutura com identidade própria. Deve-se definir currículos próprios para a Licenciatura que sejam distintos dos Bacharelados e fujam do modelo “3 + 1”, padrão característico da antiga formação de professores (BRASIL, 2001, p. 6). Destaca-se ainda a recomendação do inciso IV para que haja por parte das instituições de formação uma interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo em seu trabalho projetos compartilhados de formação.

No artigo 8º estabelece-se que todas as formas de avaliação dos cursos devem ter as competências por referência. Estas avaliações devem ser realizadas periódica e sistematicamente, feitas por procedimentos e processos diversificados internos e externos. Estes procedimentos devem possibilitar o diagnóstico das diferentes dimensões do que está sendo avaliado e devem incidir sobre processos e resultados. Fica estabelecido no 9º artigo que a autorização de funcionamento e o reconhecimento dos cursos de formação serão decorrentes de avaliação externa no lócus institucional tendo como referência as competências profissionais.

Ao discutir a avaliação e os testes padronizados para a educação, Freitas (2011) afirma que o grande problema “é que eles foram sequestrados pelo mercado e pelo mundo dos negócios e nele, as suas naturais limitações são ignoradas” (p. 10). Estes testes, além de sua função de medir, associam a ela a função de controle ideológico dos objetivos da educação: “tem o objetivo de controlar os atores envolvidos no processo educativo. Sem testes, não há responsabilização e meritocracia – teses fundamentais do mercado” (Idem).

Evidencia-se, portanto, a centralidade dada à competência no processo de formação. A pedagogia das competências pode ser vista como a “pedagogia oficial” que se materializa a partir das exigências dos organismos oficiais e não dos avanços no campo da pedagogia e da educação e tem por objetivo a adequação da escola e da educação às transformações do trabalho produtivo. A adoção do modelo das competências

incorporado acriticamente pela área educacional ou recontextualizado, na concepção de Dias Sobrinho (2001), com base nas reformas educativas em curso nos diferentes países, (re)aproxima a área da educação e da formação de professores do trabalho material, relação abandonada pela produção teórica na área educacional na década de 1990. (FREITAS, 2002, p. 154)

É pela noção de competência que a temática da formação docente é aproximada da temática da avaliação, conforme é explicitado na alínea d do artigo 3º, o qual considera “a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias” (CNE/CP nº 1, 2002, p. 2). O inciso V do artigo 5º estabelece as finalidades da avaliação – orientação do trabalho dos formadores, autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais. São ainda as competências que referenciam toda e qualquer forma de avaliação, conforme estabelece o artigo 8º das DCNs. Fica evidente, portanto, a vinculação entre a avaliação e as competências que, de acordo com aquele documento, devem ser construídas pelos professores em formação.

A este respeito, Freitas (2011) afirma que o entendimento dos educadores difere do entendimento dos que elaboram os testes padrões. Estes últimos os elaboram pela perspectiva da responsabilização, pela qual o mais importante é que se estabeleça para cada nível de ensino o que os alunos serão capazes de realizar: “de uma maneira que possa ser medido na forma de desempenho, de uma competência. Este último entendimento, [...] aponta para a medição de habilidades básicas e não para o desenvolvimento conceitual de alto nível” (p. 11).

Freitas (2002) afirma que tanto no Brasil como em outros países o currículo baseado em competências tem sido proposto associado à ideia de avaliação.

De acordo com a autora, tal vinculação leva a importantes desdobramentos, como a dimensão de certificação conferida à avaliação, o que pode ser constatado no artigo

16º das DCNs, o qual materializa a proposta de organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores da educação básica. A certificação de competências como se coloca leva à necessidade de validação permanente, isto é, os professores se vêm obrigados a provar constantemente sua adequação ao trabalho pedagógico. É a avaliação que diagnosticaria se as competências exigidas foram ou não alcançadas, certificando-as ou não.

Ao discutir os diferentes significados que a noção de competência adquire nas atuais políticas curriculares, Silva (2008) destaca a relação entre o modelo de competências e o trabalho e as tendências no âmbito da educação profissional. A autora destaca a distinção entre qualificação e competências, valendo-se das seguintes definições:

Por *qualificação* entende-se o conjunto de conhecimentos e habilidades que os indivíduos adquirem durante os processos de socialização e educação/formação. [...] pode-se definir como sendo a *capacidade potencial* para desempenhar e realizar as tarefas correspondentes a uma atividade ou posto de trabalho. A competência, por sua vez, se refere unicamente a certos aspectos deste acervo de conhecimentos e habilidades: os necessários para chegar a certos resultados exigidos em uma circunstância determinada; [...] *se a qualificação se circunscreve ao posto, a competência se centra na pessoa que pode chegar a ocupar um ou mais postos.* (MERTENS, 1997, p. 30 apud SILVA, 2008, p. 77, grifos da autora)

Para esta autora ocorre um processo de deslocamento do conceito de qualificação (com conotação societária e referência coletiva) em direção ao modelo de competência (com conotação individual), o que traz como implicação a tendência a que se orientem as relações entre trabalho e educação pela noção de competência e não pela de qualificação. Neste contexto, o portador dos requisitos do exercício do trabalho deixa de ser o posto de trabalho e passa a ser o indivíduo: “se ele não é competente reside nele próprio a incapacidade de se manter empregável” (SILVA, 2008, p. 79). Consequentemente, os trabalhadores precisam se submeter a um processo contínuo de validação (certificação) dos saberes adquiridos em sua experiência profissional, de suas competências para de adaptarem e se adequarem aos postos de trabalho, com exigências sempre novas requeridas pela lógica cambiante do mercado.

Cury (2009) afirma que é pela via da formação inicial completa realizada em estabelecimentos reconhecidos que o docente se qualifica e é capacitado a ingressar nas redes de educação escolar:

A qualificação implica formação sistemática, regular e regulamentada, que, quando obtida em estabelecimentos reconhecidos, gera um diploma. Ela tem caráter coletivo, institucional e, mais do que o esforço individual, implica uma relação social entre educação e trabalho. Possui dimensão formativa inicial, que possibilita à categoria o exercício profissional. (CURY, 2009, p. 118)

Enquanto a qualificação apresenta caráter coletivo e institucional a certificação implica em esforço individual e tem como polo o profissional em exercício da docência, o indivíduo.

Ela responde à necessidade de avaliar se o grau de explicitação e organização dos saberes individuais adquiridos no fazer profissional é suficiente para o seu reconhecimento e disseminação. Para que o profissional obtenha o reconhecimento é necessário *um órgão com fé pública capaz de “autenticar” o saber baseado no cotidiano*. (CURY, 2009, p. 119, grifos meus)

Cury (2009) adverte que o professor, assim como qualquer outro profissional, necessita constantemente de aprimoramento, complementação e atualização de seus conhecimentos uma vez que ninguém sai *pronto* de uma universidade. Este aprimoramento deve ocorrer por meio da pesquisa, pois “apropriar-se de novos conhecimentos é dar continuidade à formação teórica. [...] Por outro lado, a prática não constitui mero campo de aplicação da teoria, mas também, de produção de conhecimentos” (CURY, 2009, p. 119).

No entendimento deste mesmo autor, assim como a formação inicial é condição para o exercício profissional na sala de aula também é necessário que haja uma constante valorização dos saberes originados no fazer. Valorização esta que nem sempre acontece porque exige uma organização mais clara e sistemática em que as experiências e rotinas sejam questionadas e retomadas de forma crítica. É pela formação continuada, tornando-se um “professor-investigador” que o professor poderá se apropriar do conhecimento que gerou em sua prática, revendo-a e atribuindo-lhe novos significados. Formação inicial e contínua constituem-se, pois em um processo contínuo de consolidação tanto do sujeito como profissional da educação quanto da profissão de educador.

Para Cury (2009), a certificação constitui-se em um momento em que se identificam e se reconhecem os méritos individuais e como tal deve ser uma opção voluntária dos indivíduos, caso queiram “autenticar, tornar certos” seus conhecimentos reelaborados.

Um segundo desdobramento decorrente da vinculação entre competência e avaliação é a relação entre a avaliação dos processos educativos escolares (avaliação dos alunos) com a avaliação do trabalho dos professores (FREITAS, 2002). Duas consequências diretas decorrem dessa relação: a responsabilização do professor pelo insucesso de seus alunos e a premiação daqueles cujos alunos são bem sucedidos nas avaliações. Freitas (2002) alerta também para o caráter punitivo que a avaliação pode acabar adquirindo ao vincular financiamentos, distribuição de recursos e remuneração dos professores a resultados “positivos” da avaliação de seus estudantes.

Shiroma e Evangelista (2003) argumentam que a avaliação tal como está implementada configura-se em mais uma medida de conformação do professor e condena-o ao “eterno escrutínio”, levando-o a “viver em eterna formação, lançando-o à condição de um quase-professor que nunca está preparado” (SHIROMA, EVANGELISTA, 2003, p. 9). Para as citadas autoras é uma situação que gera nos professores uma sensação de desconforto que se amplia na medida em que estas práticas de avaliação estimulam a competição e a concorrência exacerbada, promovendo o individualismo e podendo acarretar efeitos indesejáveis, chegando até mesmo ao comprometimento de projetos institucionais.

A flexibilização curricular, por sua vez, é enfatizada nas DCNs em seu artigo 14º, abrindo às instituições formadoras a possibilidade de que cada uma delas construa seus próprios projetos. Estes projetos devem ser inovadores e integrar os eixos articuladores propostos no documento, abrangendo “as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional” (CNE/CP nº 1, 2002, p. 6). Os eixos articuladores estão relacionados no artigo 11º e expressam os critérios de organização da matriz curricular e da alocação de tempos e espaços.

A dimensão prática ganha relevo nas DCNs e é contemplada nos artigos 12º (referente à duração e carga horária dos cursos) e 13º (referente ao estágio), devendo perpassar todas as áreas e disciplinas e estar presente desde o início do curso, permeando toda a formação do professor. Para isso “a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar” (CNE/CP nº 1, 2002, p. 6).

Especificamente sobre o estágio curricular supervisionado, o § 3º do artigo 13º recomenda que este seja desenvolvido já a partir da segunda metade do curso.

A flexibilidade nas DCNs atende às orientações do parecer nº 776/97 do CNE, que tem como proposta a maior flexibilização dos currículos dos cursos de graduação. Frente ao mundo da economia globalizada e em permanente transformação, novas habilidades e competências são exigidas dos profissionais a todo o momento. A flexibilidade curricular garantida pelas DCNs vem ao encontro da necessidade de formação de professores que atendam às exigências e necessidades de adaptabilidade e polivalência profissional postas pelo mercado de trabalho. De acordo com Freitas (2002)

As orientações gerais da política educacional no campo da formação obedecem [...] às necessidades postas pela reforma educativa para a educação básica em decorrência das transformações no campo produtivo e das novas configurações no desenvolvimento do capitalismo. (p. 160)

A economia do mundo globalizado impôs novos perfis profissionais adaptados às demandas do mundo do trabalho, sujeito às alterações do modo de regulação que foram impulsionadas, por sua vez, pelo novo regime de acumulação capitalista, a acumulação flexível (OLIVEIRA, 2009). Neste cenário novos perfis profissionais são exigidos no mundo do trabalho, demandando a articulação entre Educação e empregabilidade. Segundo Catani, Oliveira e Dourado (2001),

na ótica empresarial tem prevalecido o entendimento de que os novos perfis profissionais e os modelos de formação exigidos atualmente pelo paradigma de produção capitalista podem ser expressos, resumidamente, em dois aspectos: polivalência e flexibilidade profissionais. Isto estaria posto, com maior ou menor intensidade, para os trabalhadores de todos os ramos e para todas as instituições educativas e formativas, especialmente as escolas e universidades. (p. 71)

A flexibilidade e a avaliação são os eixos articuladores das políticas brasileiras para o ensino superior e os currículos de graduação. Esta flexibilização atinge tanto os currículos e cursos de graduação quanto às instituições, levando à diversificação e à diferenciação do ensino superior (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001, p. 72).

Neste cenário de mutação constante, a graduação é entendida como formação inicial e exige dos trabalhadores a formação continuada. Assim, os professores são responsabilizados pelo seu aprimoramento e desenvolvimento profissional, cabendo-lhes a identificação das competências que lhes são necessárias bem como os esforços

e investimentos que deverão empreender para a aquisição das mesmas (FREITAS, 2002; FREITAS, 2011).

Existe uma associação íntima entre a reestruturação produtiva do capitalismo global – particularmente entre a acumulação flexível e também a flexibilização do trabalho (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001, p. 77) e o ideário da flexibilização curricular presente nas DCNs. Estes autores afirmam que a flexibilização curricular era um anseio das instituições de ensino superiores<sup>28</sup>, vista como “possibilidade de oxigenação dos componentes curriculares” em contraposição à rigidez dos currículos mínimos obrigatórios. Expressava, assim, o projeto acadêmico de cada instituição, sem se reduzir às necessidades e imposições mercadológicas. Colocada, porém, em termos de mercado e de forma utilitarista, a flexibilização acaba por reduzir a função social da educação superior a uma preparação para o mercado de trabalho que está em constante mutação, requerendo a permanente redefinição dos perfis profissionais.

Segundo Oliveira (2009), a redefinição do campo da educação tem sido provocada pela globalização da economia. As modificações estruturais do mundo do trabalho passaram a exigir novos perfis profissionais e puseram em relevo a dimensão prática da formação requerida para os professores. Adaptação, flexibilização, múltiplas competências e habilidades, polivalência passaram a dar o tom das reformas curriculares.

As DCNS, como foi visto nesta breve análise, estão em sintonia com as demandas mercadológicas, o que se evidencia no caráter utilitarista que é conferido à formação de professores pautada na certificação de competências, na flexibilização curricular e na avaliação como forma de conformação e controle.

De acordo com Brzezinski (2008), há uma tensão visível entre dois projetos de formação de professores que coexistem alicerçados em concepções bem distintas:

de um lado, o projeto de formação que tem as bases epistemológicas na concepção histórico-social, fundamenta-se no conhecimento como eixo da formação, tem como paradigma a qualidade social da educação. Do lado de lá, existe um projeto de sociedade e de formação de professores que se inscreve em uma determinada concepção de economia de mercado, baseada na ideologia neoliberal e na refuncionalização do Estado para mínimo. Este projeto propugna a cultura da produção de saberes instrumentais e utilitários para a preparação de mão de obra tal como exigida pelo sistema capitalista. (2008, p. 1151)

---

<sup>28</sup> Estes autores ressaltam, entretanto, que parte dos docentes opôs resistências às propostas de flexibilização curricular por compreendê-las como uma “ameaça” às suas práticas didático-pedagógicas.

A lógica de formação desta segunda concepção, segundo a autora, centra-se no preparo prático de carácter prescritivo e simplista, que se baseia em um “aprendizado ‘imediato’ do que vai ensinar, a fim de resolver problemas do cotidiano da escola” (Idem, p. 1153). Embora considere a importância da resolução destes problemas, Brzezinski (2008) critica o aprendizado do imediato, que, em sua opinião tende a não mobilizar suficientemente o conhecimento na busca destas soluções.

O Parecer CNE/CP nº 9/2001 explicita um modelo de formação entendido como “a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica” (BRASIL, 2001, p. 29). Em contrapartida, Chauí (2003) afirma que é preciso levar a sério a ideia de formação e retomar ao exato significado da palavra *formação*, que indica, segundo a autora,

Uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente); é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte. [...] podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornemos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade. (CHAUÍ, 2003, p. 6-7)

Para Moreira (2009), a proposta de uma formação profissional que se limite a atender às novas demandas e interesses do mercado e dos empregadores é equivocada. Este autor se posiciona a favor de uma formação docente em que o professor é concebido como “um intelectual capaz de autonomia e de pensamento crítico” (p. 132). Também reitera a sua visão

dos cursos de formação docente e da escola como espaços de crítica e de pesquisa, norteados pelo humanismo que se faz necessário para impedir a subordinação da atividade e da formação docente à lógica do mercado (...) urge impedir, a todo custo, que venhamos a formar um professor “sem atributos”. (p. 133)

Brzezinski (2008) entende que a formação do professor é uma prática pedagógica em que teoria e prática se articulam, sendo, portanto práxis. Defende que esta formação deve acontecer na universidade, lugar do trabalho não-material em que “o professor poderá preparar-se para o domínio do trabalho pedagógico, cujo ponto de partida e de chegada é a prática social” (2008, p. 1142), pois formar-se é mais do que simplesmente profissionalizar-se:

a formação do profissional da educação para atuar na educação básica é entendida como um processo marcado pela complexidade do conhecimento, pela crítica, pela reflexão-ação, pela criatividade, pelo reconhecimento da identidade cultural dos envolvidos nos processos formativos e pelas relações estabelecidas na mediação entre formadores e aprendentes. (p. 1141-1142)

Passados mais de dez anos da implementação das DCNs, as discussões, análises e pesquisas acerca das políticas públicas para formação de professores continuam sendo desenvolvidas. Espera-se que a partir dos resultados obtidos destes estudos e debates se revelem os produtos deste processo e fundamentem novas discussões e proposições para a formação de professores em nível superior.

### **2.3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Música foram aprovadas pela Resolução CNE/CES nº 2, de 8 de março de 2004 e juntamente com as DCNs para a Formação de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002) norteiam os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Música no Brasil.

Em atendimento ao edital da SESu/Mec nº 4, de dezembro de 1997 as Instituições de Ensino Superior foram convocadas a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores, que seriam encaminhadas às Comissões de Especialistas de Ensino - CEE das diferentes áreas – dentre as quais a área de Música – responsáveis pela elaboração destas diretrizes. Segundo o Parecer CNE/CES nº 583/2001, de 4 de abril de 2001 foram recebidas aproximadamente “1.200 propostas bastante heterogêneas que foram sistematizadas por 38 comissões de especialistas” (BRASIL, 2001, p. 2), destacando-se aí a diversidade das propostas em relação à duração dos cursos, variando de quatro até doze semestres e com carga horária de 2.000 a 6.800 horas.

Este Parecer (que tomou como referência o Parecer CES nº 776/97) estabeleceu orientações comuns em nível nacional para as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação que começavam a ser aprovadas, visando garantir “a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições ao elaborarem suas propostas

curriculares” (Idem). Propôs que a definição da duração, carga horária e tempo de integralização dos cursos seriam objeto específico de um Parecer e/ou Resolução específica da Câmara de Educação Superior. Também especificou os elementos a serem contemplados pelas Diretrizes:

- a) Perfil do formando/egresso/profissional – conforme o curso o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado;
- b) Competência/habilidades/attitudes;
- c) Habilitações e ênfases;
- d) Conteúdos curriculares;
- e) Organização do curso;
- f) Estágios e Atividades Complementares;
- g) Acompanhamento e Avaliação. (BRASIL, 2001, p. 2-3)

A comissão da área de Música concluiu o trabalho de confecção das Diretrizes Nacionais para os cursos de graduação em música em 1999, as quais somente em 2002 foram homologadas pelo CNE. Hentschke<sup>29</sup> (2003) porém não considera que foram homologadas e sim propostas, já que não permaneceram na íntegra: “foi realizado um ‘corta e cola’ do documento confeccionado pela CEE-Música, com o apoio dos cursos de música no Brasil. Imagino que o mesmo deve ter acontecido com as diretrizes de outras áreas” (HENTSCHKE, 2003, p. 53).

Em 3 de abril de 2002 foi homologado o Parecer CES/CNE nº 0146/2002, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Segundo seus relatores o Parecer contemplou as orientações da SESu/Mec e das Comissões de Especialistas que foram em sua maioria

acolhidas e reproduzidas na sua totalidade, não só por haver concordância com as ideias suscitadas no conjunto do ideário concebido, mas também como forma de reconhecer e valorizar a legitimidade do processo coletivo e participativo. (BRASIL, 2002, p. 7)

O documento ressalta que nem todas as propostas apresentadas foram plenamente acolhidas em razão das diferentes formas de visão e de concepção do processo educativo, o que evidencia uma “atuação reguladora do Estado na

<sup>29</sup> Liane Hentschke é Doutora em Educação Musical pela University of London, Inglaterra, e Professora Titular do Departamento de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Participou da Comissão de Especialistas de Ensino de Música para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, desempenhando a função de Secretária.

participação da comunidade acadêmica no processo de definição das normas a serem legitimadas” (PEREIRA, 2012, p. 91).

Em 5 de agosto de 2003 foi homologado o Parecer CNE/CES nº 0195/2003, favorável à aprovação das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Música, Dança, Teatro e Design que foram propostas pelas Comissões de Especialistas da SESu/MEC de cada uma das áreas, com alguns acréscimos e reformulações.<sup>30</sup> O documento ressalta as diferenças entre os antigos currículos mínimos e o atual modelo proposto pelas Diretrizes, correspondentes a um novo tempo em que as instituições de ensino superior devem responder pela qualidade dos cursos de Graduação em atendimento à LDBE nº 9.394/96, preparando profissionais adaptáveis às mudanças. O modelo atual pretende flexibilizar os currículos dos cursos de graduação ao “retirar as amarras da concentração, da inflexibilidade dos currículos mínimos nacionais” (BRASIL, 2003, p. 2), substituindo-os pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso.

Assim como no Parecer CES/CNE nº 0146/2002, o Parecer CNE/CES nº 0195/2003 registra que as contribuições e propostas recebidas para os quatro cursos em questão (Música, Dança, Teatro e Design) foram acolhidas em sua grande maioria, mas devido a diferenças nas formas de visão e de concepção do processo educativo, os relatores foram levados “a não acolher plenamente todas as propostas apresentadas, razão pela qual alguns pontos são contraditados com a devida fundamentação” (BRASIL, 2003, p. 3).

A metodologia de trabalho adotada pelos relatores para efeito do Parecer foi a análise do conjunto das Propostas Curriculares Nacionais enfocando-as sob dois segmentos norteadores: Diretrizes Específicas por cursos relatados e Diretrizes Comuns aos cursos relatados. Nas Diretrizes específicas foram tratados os aspectos peculiares a cada curso com ênfase no perfil desejado do formando, competências e habilidades e os conteúdos curriculares. Com relação às Diretrizes comuns, o Parecer abrangeu a organização do curso, o projeto pedagógico, organização curricular, estágio curricular supervisionado, atividades complementares, acompanhamento e avaliação e monografia/projetos/trabalhos de conclusão de curso.

---

<sup>30</sup> Assim como a área de Música, uma Comissão de Especialistas de Ensino da área das Artes Visuais elaborou e encaminhou propostas para as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais. Em 6 de dezembro de 2007 foi homologado o Parecer CNE/CES nº 280/2007 favorável à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura. E em 16 de janeiro de 2009 foi aprovada a Resolução CNE/CES nº 1/2009 com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Artes Visuais.

Em 8 de março de 2004 foi aprovada a Resolução CNE/CES nº 2/2004 com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, com 13 artigos. O artigo 2º trata da organização do curso a ser expressa por meio do projeto pedagógico, que deverá abranger o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes<sup>31</sup> curriculares (correspondentes às diretrizes específicas previstas no Parecer CNE/CES nº 0195/2003), o estágio supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, a monografia, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como Trabalho de Conclusão de Curso - TCC (correspondentes às diretrizes comuns previstas no Parecer CNE/CES nº 0195/2003), além do regime acadêmico de oferta.

O § 1º do artigo 2º deste parecer determina que o projeto pedagógico deverá apresentar uma concepção clara do curso de graduação em Música, suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização. Deverá também abranger como elementos estruturais:

- I. Objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II. Condições objetivas da oferta e a vocação do curso;
- III. Cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV. Formas de realização da interdisciplinaridade;
- V. Modos de integração entre teoria e prática;
- VI. Formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII. Modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII. Cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades especialização integrada e/ou subsequente à graduação, de acordo com o surgimento das diferentes manifestações teórico-práticas e tecnológicas aplicadas à área da graduação, e de aperfeiçoamento, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional;
- IX. Incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- X. Concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;
- XI. Concepção e composição das atividades complementares;
- XII. Inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio. (BRASIL, 2004, p. 1)

---

<sup>31</sup> De acordo com Schneider (2007), nas DCNs para a formação de Professores para a Educação Básica a prática passou a se constituir em um componente curricular dos cursos, o que levou esta pesquisadora à conclusão de que a significação do termo componente curricular "possa estar relacionado à possibilidade de produção de outros ordenamentos curriculares, que não exclusivamente o disciplinar, os quais teriam como pressuposto básico a constituição de dimensões que possibilitassem a flexibilização de tempos e espaços de formação" (SCHNEIDER, 2007, p. 71).

Estes elementos estruturais reproduzem integralmente (literalmente) o texto do Parecer CES/CNE nº 0146/2002, no § único do artigo 2º, que trata da organização curricular, apenas acrescentando o último item (inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso em diferentes modalidades). Uma outra diferença entre este Parecer e as DCNs na redação do artigo 2º é o acréscimo de um segundo parágrafo que não consta no referido parecer e que afirma que os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Música poderão admitir modalidades e linhas de formação específica.

Ainda sobre a organização do curso, o artigo 6º da Resolução CNE/CES nº 2/2004 (correspondente ao artigo 3º no Parecer CES/CNE nº 0146/2002) trata das condições para a conclusão e integralização curricular, em consonância com o regime acadêmico adotado, que pode ser seriado (anual ou semestral), sistema de crédito (matrículas por disciplinas ou por módulos acadêmicos) com adoção de pré-requisitos.

Dois artigos referem-se diretamente ao perfil do profissional: o Artigo 3º, que descreve de forma detalhada o que se espera desse profissional e o artigo 5º, que discrimina os tópicos de estudos necessários para assegurar o perfil desejado.

É interessante observar que o artigo 3º das DCNs amplia bastante o que foi proposto para o perfil do graduando no artigo 8º do Parecer nº 0146/2002, conforme é possível constatar ao se comparar os dois documentos. Enquanto o Parecer recomenda que:

o curso de graduação em Música deve ensinar, para o perfil do graduando, o exercício do pensamento reflexivo, a sensibilidade artística e a capacidade de sua manifestação na sociedade, abrangendo as dimensões artísticas, culturais, científicas e tecnológicas, observadas as diferentes habilitações integrantes d área da graduação. (BRASIL, 2002, p. 57)

as DCNs determinam que:

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 dos 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. (BRASIL, 2004, p. 2)

No entendimento de Pereira (2012), o perfil do formando proposto nas DCNs revela preocupação com as demandas sócio-profissionais e com a diversidade. O texto não define com clareza o que é um artista/músico, dando apenas “pistas de engajamento social e cultural, além de um profissional reflexivo, sensível e atento às inovações tecnológicas” (PEREIRA, 2012, p. 93). De fato, com tão alto grau de detalhamento este artigo parece querer abarcar todas as possibilidades de formação profissional do graduado em Música, como uma tentativa de que o mesmo esteja habilitado a atuar em todas as frentes de trabalho que porventura se lhe apresentem no mercado, sempre mutante. Porém, com um espectro de formação e de possível atuação tão abrangente o perfil proposto acaba por apresentar um caráter indefinido.

O artigo 5º discrimina os tópicos de estudos (ou de conteúdos interligados) a partir dos quais o curso de graduação em Música garantirá o perfil desejado para seus graduandos, reunindo-os em três grupos: conteúdos Básicos (relacionados com a Cultura e as Artes, envolvendo Ciências Humanas e Sociais, enfatizando a Antropologia e a Psico-Pedagogia); conteúdos Específicos (são os que particularizam e dão consistência à área de Música, abrangem o Conhecimento Instrumental, Composicional, Estético e de Regência); e os conteúdos Teórico-Práticos (que permitem a integração Teoria-Prática no exercício da Arte Musical e desempenho profissional, além do estágio supervisionado, prática de ensino, iniciação científica e uso de novas tecnologias).

As competências e habilidades a serem desenvolvidas na formação profissional do graduando em Música são tratadas no artigo 4º, distribuídas em cinco incisos:

- I. Intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática;
- II. Viabilizar pesquisa científica e tecnológica em Música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento;
- III. Atuar de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes;
- IV. Atuar nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em articulação com instituição de ensino específico de Música;
- V. Estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico. (BRASIL, 2004, p. 2)

De acordo com este documento, o graduado em Música deverá estar apto a intervir na sociedade de maneiras variadas, seja viabilizando pesquisas científicas

e tecnológicas em Música, seja atuando em diferentes manifestações musicais e espaços culturais, inclusive instituições de ensino específico de Música, estimulando e divulgando criações musicais. Deverá demonstrar em sua atuação profissional sensibilidade e criação artística e ainda excelência prática.

Aqui também é perceptível o grande leque de atuação proposto ao graduado em Música nas DCNs, com ênfase nos aspectos técnicos e práticos. Chama atenção o inciso IV, que prevê o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitam a atuação do profissional em Música também como docente, ainda que em escolas específicas de Música. Para Pereira (2012), o documento prevê o desenvolvimento de competências relacionadas à dimensão prática (excelência prática) e também outras de dimensão pedagógica, o que acaba por revelar “uma clareza na situação profissional do músico na sociedade contemporânea que encontra na docência, grande parte das vezes, sua principal fonte de subsistência” (PEREIRA, 2012, p. 93). Pode se entender, partindo deste pensamento, que talvez resida aí uma das possíveis causas para que estas Diretrizes deixem o perfil do profissional pouco definido e com um leque de atuação tão aberto (ora atuando como agente cultural, ora como artista, ora como professor) em face de um mercado de trabalho instável.

O Estágio Supervisionado é o objeto do artigo 7º. Este componente curricular visa a consolidação dos desempenhos profissionais almejados, os quais são intrínsecos ao perfil do formado. Deve ser regulamentado com suas diferentes modalidades de operacionalização por cada Instituição de Ensino Superior, apresentando critérios, mecanismos e procedimentos de avaliação. O estágio poderá ser realizado na própria Instituição (laboratórios profissionais, atividades interdisciplinares, dentre outras atividades inerentes à área de Música). As atividades poderão ser reprogramadas e reorientadas conforme os resultados teórico-práticos sejam gradualmente revelados pelo aluno.

Assim como o Estágio, as atividades Complementares – definidas no artigo 8º – são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento de competências e habilidades do graduado e também enriquecem e contribuem para a implementação do perfil do formando, mas não devem ser confundidas com o Estágio. As habilidades, competências e conhecimentos possibilitados ao aluno pelas Atividades Complementares são reconhecidas por avaliação e podem ser adquiridas inclusive

fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, opcionais, de interdisciplinaridade, *especialmente nas relações com o mundo do trabalho* e com as diferentes manifestações e expressões culturais e artísticas, com as inovações tecnológicas, incluindo ações de extensão junto à comunidade. (BRASIL, 2004, p. 3, grifos meus)

O artigo 9º estabelece as modalidades que o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC pode assumir, caso as Instituições de Ensino Superior queiram adotá-lo, já que é considerado um componente curricular opcional. Estas modalidades são: “monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centradas em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamentação específica” (Idem). Esta regulamentação deve ser emitida pela Instituição e conter obrigatoriamente os “critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração” (Idem).

As formas de avaliação (internas, externas, sistemáticas) são tratadas no artigo 10º. Devem ser adotadas pelas Instituições com formas específicas e alternativas e envolver todos os que participem no processo do curso, levando em consideração os aspectos tidos como basilares para a identificação do perfil do aluno.

As Diretrizes não especificam a duração do curso de graduação em Música, definindo no artigo 11º que esta deverá ser estabelecida em Resolução específica da Câmara de Educação Superior.

Quanto aos cursos para a formação de professores de Música (licenciatura plena), embora as Diretrizes abram a possibilidade de que o graduado atue profissionalmente com o ensino específico de Música (conforme o inciso IV do artigo 4º) o artigo 12º recomenda que sejam observadas as normas específicas para esta modalidade de oferta, remetendo, portanto, à Resolução CNE/CP nº 1/2002 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Cumprir notar que assim como nas DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1/2002) as DCNs do Curso de Graduação em Música (Resolução CNE/CES nº 2/2004) enfatizam a relação entre teoria e prática com destaque para dimensão prática e seus resultados, seja nos aspectos técnicos, tecnológicos, na forma de atuações, ações e inserções na vida cultural e profissional por meio de atividades complementares, dentre outros. Esta dimensão é citada diretamente em vários artigos da Resolução:

Artigo 2º, § 1º, incisos V, VIII e XII: trata da organização do curso e do projeto pedagógico;  
 Artigo 4º, inciso I: trata das competências e habilidades;  
 Artigo 5º, inciso III: trata do perfil do profissional;  
 Artigo 7º, § 2º: trata do Estágio Supervisionado;  
 Artigo 8º: trata das Atividades Complementares;  
 Artigo 9º: trata do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC.

Também em outros artigos é perceptível a ênfase dada à dimensão prática e ao caráter técnico e pragmático da formação do graduado, sempre tendo o mundo do trabalho como parâmetro e finalidade. No artigo 3º, ao tratar do perfil do aluno, por exemplo, evidencia-se o destaque dado à capacitação técnica na formação do graduado em música, o qual deverá desenvolver a habilidade para a “utilização de técnicas composicionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletro-acústicos e de outros meios experimentais” (BRASIL, 2004, p. 2), dentre outras.

Estas capacidades ou competências técnicas são diretamente contempladas nos conteúdos específicos discriminados no inciso II do artigo 5º, que se relacionam aos conhecimentos Instrumental, Composicional e de Regência, além do conhecimento Estético. E também no § 1º do artigo 7º, que trata do Estágio Curricular, quando possibilita sua realização na própria Instituição de Ensino Superior, desde que esta providencie as condições necessárias para o seu cumprimento.

mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens correspondentes às *diferentes técnicas composicionais, de meios acústicos, eletro-acústicos e experimentais*, interdisciplinares e dos conhecimentos e da expressão estética, bem como de *regência* e de outras atividades inerentes à área da música, em suas múltiplas manifestações. (BRASIL, 2004, p. 2, grifos meus)

Este destaque dado à prática instrumental, composicional e de regência evidenciam uma possível primazia da performance na formação e futura atuação profissional do músico (PEREIRA, 2012, p. 96). Neste contexto, as competências permanecem nestas Diretrizes como o modelo adotado para a formação de um músico que apresente uma prática de nível excelente em seu desempenho profissional. Ocorre aqui o que Campos (2002) denominou de *hipervalorização* da prática na formação de professores para a Educação Básica:

não se trata mais de partir dos conhecimentos disciplinares existentes, a partir dos quais selecionam-se aqueles considerados mais importantes ou significativos para a formação em questão. Trata-se, ao contrário, de tomar

como referências situações reais ou hipotéticas, relacionadas aos contextos laborativos ou à vida cotidiana para, a partir daí, apelar aos conhecimentos considerados necessários. O conhecimento é compreendido como um meio, um recurso a partir do qual as competências profissionais são construídas. (CAMPOS, 2002, p. 96)

Assim como nas DCNs para a formação de Professores para a Educação Básica, nas DCNs do curso de Graduação em Música a noção de competência apresenta-se associada à temática da flexibilização e da avaliação.

Pode-se caracterizar como flexibilização neste documento a admissão de modalidades e linhas de formação específicas nos Projetos Pedagógicos a serem elaborados pelas Instituições, explicitada no § 2º do artigo 2º. Estas também podem optar pelo regime acadêmico a ser adotado (artigo 6º) e ainda se incluirão ou não o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC (artigo 2º, § 1º, inciso XII; artigo 9º). Pode-se considerar ainda como características de flexibilização a forma de distribuição do conhecimento, cabendo às IES a decisão sobre as disciplinas e a operacionalização dos conteúdos (a partir de tópicos de estudos estabelecidos no artigo 5º), a liberdade para reprogramar os estágios conforme as necessidades verificadas durante sua realização e a concepção e composição de atividades complementares, reconhecidas como componentes curriculares que enriquecem e efetivam o perfil do futuro músico profissional.

A avaliação desempenha papel importante nas DCNs do Curso de Graduação em Música e se constitui em um de seus elementos estruturais (artigo 2º, § 2º, inciso VI), uma vez que a proposta de formação apresentada se assenta no desenvolvimento de habilidades e competências do graduando. Cumpre função diagnóstica e reguladora da aprendizagem e também de verificação de competências (CAMPOS, 2002, p. 98). O desenvolvimento de formas de avaliação a serem adotadas pelas instituições de Ensino Superior devem ser detalhadas e ter em vista os aspectos que são considerados fundamentais para a identificação do perfil do formado, o desenvolvimento e domínio das competências indispensáveis ao seu desempenho profissional. Para tanto, devem possibilitar correções e reordenamentos das atividades desenvolvidas tanto no Estágio Supervisionado como nas Atividades Complementares.

As DCNs para os Cursos de Graduação em Música normatizam a formação em nível superior de profissionais que atuarão em diferentes espaços do mercado de trabalho e adotam os mesmos modelos/eixos norteadores que as DCNs para

a Formação de Professores para a Educação Básica: a noção de competência, a flexibilização curricular e a avaliação.

Embora estas DCNs não se destinem especificamente à formação do professor de Música, deixam espaço para que o músico graduado também exerça a docência, ainda que em escolas específicas de música (artigo 4º, inciso IV). Cabe questionar, porém, em que medida este graduado estaria apto a desempenhar esta função, uma vez que o próprio documento indica em seu 12º artigo que os cursos de graduação destinados à formação de professores devem observar as normas específicas para essa modalidade de oferta. Autores da área de Educação Musical como Penna (2004a, 2004b, 2007) e Gainza (2011), afirmam que o professor de Música, necessariamente, precisa ser especialista em Música tanto quanto em Educação/pedagogia. Penna (2007), defende que:

A licenciatura em música é a formação profissional por excelência para o educador musical: não apenas é ela que lhe dá formal e legalmente o direito de ensinar, como é a formação ideal, aquela que nossa área [de Educação Musical] tem defendido e construído, em um árduo processo. (p. 50)

Esta situação parece vir ao encontro da afirmação de Pereira (2012) de que as DCNs para os cursos de graduação em Música são um reflexo das políticas educacionais no período e buscam a flexibilização, a performatividade e a inserção do graduado no mercado de trabalho. Segundo este pesquisador, “o documento enfatiza a relação com a sociedade contemporânea e suas manifestações culturais, entendendo a necessidade de se atender às demandas regionais e aos avanços tecnológicos” (PEREIRA, 2012, p. 98).

Diante do exposto, é possível depreender que ao pretender formar profissionais que atendam às demandas do mercado de trabalho (inconstantes e sujeitas a variações), seja este mercado – e não as Diretrizes – que de fato determina o perfil do graduado, cabendo às instituições formadoras corresponder a estas determinações. Esta dinâmica confirma e contribui para que a proposta de perfil profissional se apresente neste documento com um caráter bastante amplo, de contornos imprecisos e pouco definidos. Caberá, pois, aos projetos político-pedagógicos dos cursos conferir mais precisão à formação destes profissionais.

## CAPÍTULO 3

### A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA REGIÃO CENTRO-OESTE

Este capítulo trata da formação do professor de Música em cursos de Licenciatura em Música nas IES da região Centro-Oeste. Inicialmente serão apresentadas informações sobre as instituições e a constituição dos cursos cujos projetos político-pedagógicos são o objeto deste trabalho. Em seguida um quadro comparativo dos cursos e dos principais itens de seus Projetos Político-Pedagógicos seguidos de uma análise crítica dos dados apresentados.

De acordo com o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG), elaborado pelo INEP (BRASIL, 2006, p. 7), o Projeto pedagógico de Curso “é a referência das ações e decisões de um determinado curso em articulação com a especificidade da área de conhecimento no contexto da respectiva evolução histórica do campo de saber”. É o documento institucional oficial e de orientação acadêmica, o qual tem como um de seus elementos constitutivos mais importantes o currículo, aqui concebido como:

um espaço de formação plural, dinâmico e multicultural, fundamentado nos referenciais socioantropológicos, psicológicos, epistemológicos e pedagógicos *em consonância com o perfil do egresso previsto nas Diretrizes Curriculares [...] um conjunto de elementos que integram os processos de ensinar e de aprender num determinado tempo e contexto, garantindo a identidade do curso e o respeito à diversidade*”. (Idem, grifos meus)

O IACG elenca outros elementos tais como os conhecimentos e saberes necessários à formação das competências que são estabelecidas a partir do perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário, com bibliografias básica e complementar; recursos materiais, serviços administrativos, e infraestrutura de apoio para o funcionamento do curso, dentre outros.

De caráter técnico, o IACG foi elaborado tomando as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos, os padrões de qualidade da educação superior e os princípios e diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - SINAES como referências, complementando o conjunto de modalidades de avaliação instituídas por

este último documento. É apresentado como o Instrumento Único de Avaliação de Cursos de Graduação utilizado para o reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de Bacharelado, Licenciatura e Tecnológicos, tanto nas modalidades presencial como a distância. O projeto político-pedagógico de um curso, porém, deve ir além do que está explicitado neste documento.

Um projeto é uma antecipação, um conjunto de propostas de ações planejadas e articuladas, comprometidas com uma finalidade a ser atingida. O que dá clareza a qualquer projeto é a sua intencionalidade, um sentido que articula todas as ações desenvolvidas por todos os sujeitos de um mesmo campo (SEVERINO, 1998).

O projeto político-pedagógico é, pois, mais que um dispositivo técnico: é uma proposta de ação político-educacional que norteia o curso e lhe confere organicidade. É a intencionalidade que concede clareza a um projeto político-pedagógico, sem a qual qualquer curso se reduz a uma grade curricular fragmentada. Sua construção requer a reflexão sobre a concepção e as finalidades da educação, sobre o curso e sobre o profissional que se quer formar e pressupõe a participação de todos os sujeitos envolvidos de forma integrada:

No âmbito de um projeto educacional, todas as pessoas envolvidas precisam compartilhar dessa intencionalidade, adequando seus objetivos parciais e particulares ao objetivo abrangente da proposta pedagógica decorrente do projeto educacional. Mas, para tanto, impõe-se que toda a comunidade escolar seja efetivamente envolvida na construção e explicitação dessa mesma intencionalidade. É um sujeito coletivo que deve instaurá-la. (SEVERINO, 1998, p. 8)

Mais do que um documento que visa cumprir uma exigência da legislação educacional brasileira, o projeto político-pedagógico expressa a vontade explícita e comum da instituição, constituindo-se num instrumento de luta para construção de novas possibilidades de formação (VEIGA, 2012). É por meio do projeto político-pedagógico que as instituições podem propor alternativas de formação que não se limitem meramente à adequação ao que está previsto na legislação.

Em relação às propostas curriculares para os cursos de música Penna (2007) afirma que:

uma proposta curricular, afinal, não se resume a uma sequencia de disciplinas e suas ementas, mas envolve concepções de música, de educação, assim como do papel político e social da universidade. E tudo isso acontece num espaço e num processo coletivo, o que sem dúvida não é fácil. (p. 55)

Neste sentido, é importante ter em mente que o currículo não é um elemento neutro com um corpo de conhecimentos desinteressados e valores consensuais da sociedade. Para Apple (1994b), o currículo sempre é

parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (1994b, p. 59)

O currículo tem, portanto, íntima vinculação com as estruturas econômicas e sociais mais amplas, sendo mediado pela ação humana. Para Apple (1996), a preocupação central não se refere à validade epistemológica do conhecimento proposto em um currículo, mas sim de quem é esse conhecimento e por que esse conhecimento é escolhido e não outro. Em sua perspectiva, o currículo é resultado das relações de poder envolvidas no processo de seleção do conhecimento. Ao se estruturar um currículo, portanto, é fundamental levar em conta suas conexões com estas relações de poder e questioná-las, do contrário ele não poderá ser compreendido e transformado.

Com base nestes pressupostos serão feitas as discussões dos PPPs dos cursos de licenciatura em Música da região Centro-Oeste.

### **3.1 OS CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA EM UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO CENTRO-OESTE: BREVE CARACTERIZAÇÃO**

Nesta parte é apresentado um breve histórico das instituições e a constituição dos cursos cujos projetos político-pedagógicos que são discutidos no presente trabalho. Faz-se um relato da criação destas instituições e como foram constituídos os seus departamentos/institutos/escolas de Música. Em seguida, são apresentados os cursos de licenciatura em Música desde sua criação até suas atuais configurações. O intuito é situar o leitor em relação aos diferentes contextos em que estas universidades e os cursos de formação de professor de Música foram criados e como se caracterizam atualmente.

#### **3.1.1 O Curso de Música - Licenciatura da UFG (A)**

A história da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG - EMAC remonta à década de 1950, com a instalação em 1955 do departamento de Música na Escola

Goiana de Belas Artes, fundada três anos antes. Entretanto, em 1956, os professores deste departamento decidem se separar e fundam o Conservatório Goiano de Música.

Em dezembro de 1960, foi criada a Universidade Federal de Goiás, com a reunião de cinco escolas superiores<sup>32</sup> existentes em Goiânia, dentre as quais o Conservatório Goiano de Música. Oito anos mais tarde, o Conservatório e a Faculdade de Artes Visuais fundiram-se e passaram a constituir o Instituto de Artes da UFG.<sup>33</sup> Segundo Borges (1999), o Conservatório de Música da UFG possuía cursos de graduação em instrumento (piano e violino), em canto e também em Licenciatura em Música, quando foi criado o Instituto de Artes. Em 1996, a Universidade Federal de Goiás operacionalizou uma ampla reforma administrativa e, nesta ocasião, o Instituto de Artes desdobrou-se em duas unidades distintas: a Escola de Música e a Faculdade de Artes Visuais. A partir de 2000 a Escola de Música da UFG passou a denominar-se Escola de Música e Artes Cênicas, com a implantação de habilitações para a formação do Intérprete Teatral e do Professor de Artes Cênicas.

Atualmente, a instituição oferece cinco cursos em nível de graduação: Artes Cênicas (Licenciatura e Bacharelado), Direção de Arte (localizado na área de conhecimento das Artes Cênicas), Música - Bacharelado (com habilitações em Canto, Composição, Instrumentos Musicais e Regência), Música - Licenciatura (com habilitações em Educação Musical, Ensino do Instrumento Musical, Ensino do Canto) e Musicoterapia - Bacharelado. Também oferece três cursos em nível de pós-graduação: Especialização em Ensino da Música e Artes Integradas, Mestrado em Música e Mestrado em Performances Culturais.

Com relação aos cursos da área de Música, o Bacharelado é voltado para a área da realização musical e tem por objetivo geral a formação de músicos profissionais (compositores, regentes, cantores e instrumentistas), com domínio amplo e aprofundado de conhecimentos teóricos e práticos fundamentais à sua atuação. O curso de Musicoterapia destina-se à formação do musicoterapeuta, habilitando-o a trabalhar na área terapêutica tendo a Música como sua matéria-prima.<sup>34</sup> Já a Licenciatura visa a formação de profissionais com competência pedagógica e musical

---

<sup>32</sup> Faculdade de Direito, Faculdade de Farmácia e Odontologia, Escola de Engenharia e Faculdade de Medicina.

<sup>33</sup> De acordo com Borges (1999, p. 133), na prática esta fusão só se concretizou ao término do mandato dos diretores das duas unidades, em junho de 1972.

<sup>34</sup> Informações obtidas no site da EMAC/UFG: [www.emac.ufg.br](http://www.emac.ufg.br)

para atuar tanto na Educação Básica como também no ensino específico de Música, além de espaços não escolares (ONGs, associações comunitárias, empresas, hospitais, dentre outros espaços).

A Licenciatura em Música foi criada ainda no Conservatório Goiano de Música, sendo autorizado o seu funcionamento pelo Conselho Universitário em dezembro de 1967, mas seu reconhecimento só se efetivou com o Decreto nº 80.316, de 12 de setembro de 1977 (BORGES, 1999, p. 151). De acordo com o projeto pedagógico deste curso, a primeira licenciatura criada ainda no antigo Instituto de Artes não foi estruturada conforme o modelo da polivalência, instituindo-se então como uma Licenciatura em Música. Mesmo indo de encontro à política governamental para o ensino das Artes o curso assim se manteve até o início da década de 1990, quando foi transformado em Licenciatura em Educação Artística (licenciatura plena). O novo curso apresentava duas habilitações separadas desde o início: Música e Artes Visuais. Mesmo sem ter encampado plenamente a ideia da polivalência a formação dada pelo curso se mostrava frágil, no tocante às especificidades das linguagens artísticas. Desde então o curso passou por reestruturações, em atendimento à mudança da legislação e na busca do fortalecimento da formação do professor de Música, até chegar ao formato atual.

### **3.1.2 O Curso de Licenciatura em Música da UnB (B)**

A Universidade de Brasília foi criada em abril de 1962. Sua concepção, estrutura e regras foram definidas por um Plano Orientador estabelecido no ano de sua fundação e ainda em vigor<sup>35</sup>. A instituição divide-se em Institutos Centrais e Faculdades, os quais se subdividem em departamentos.

Inicialmente, o Departamento de Música integrava o Instituto Central de Artes que, por sua vez, era vinculado à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Em 1971, o Instituto e a Faculdade foram desmembrados, o Departamento de Música recebeu a denominação de Departamento de Arte e foi deslocado para o recém-criado Instituto de Comunicação e Expressão. Em 1988, foi criado oficialmente o Instituto de Artes, constituído pelos Departamentos de Música, Artes Visuais, Artes Cênicas e Desenho Industrial.

O primeiro curso de Música na UnB tinha por objetivo desenvolver um centro de formação musical de instrumentistas, compositores, regentes, pesquisadores

<sup>35</sup> Informações disponíveis no site [www.unb.br](http://www.unb.br)

e professores de Música. Atualmente são oferecidos três cursos de graduação: Bacharelado em Música, Licenciatura em Música - Noturno e Licenciatura em Música a Distância (em parceria com a Universidade Aberta - UAB/UnB), além de uma habilitação em Música para o curso de Licenciatura em Educação Artística. Este último, porém, está em processo de desativação desde o primeiro semestre de 2013, uma vez que com a LDB nº 9.394/96 a Educação Artística foi extinta e substituída pelas licenciaturas específicas de cada área artística (Música, Artes Visuais, Artes Cênicas e Dança). De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música o Departamento de Música também está discutindo a criação da habilitação em Música Popular e a reformulação dos cursos de Bacharelado.

### **3.1.3 O Curso de Música - Educação Musical (Licenciatura) da UFMS (C)**

A origem da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) remonta a 1962, com a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande, no sul do então estado de Mato Grosso. Ainda na década de 1960 estes cursos foram absorvidos pelo recém-criado Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande e foi criado o curso de Medicina. Outros institutos superiores foram criados em diferentes cidades do estado e incorporados à Universidade Estadual do Mato Grosso - UEMT. Com a divisão do estado esta instituição foi federalizada e passou a denominar-se Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Em 1980 foi criado o Centro de Ciências Humanas e Sociais, que dentre outros cursos, oferta o curso de Música - Educação Musical (Licenciatura).

O curso de Música foi criado em 2002, após a realização de vários encontros e seminários na cidade de Campo Grande, iniciando suas atividades em agosto deste mesmo ano. O curso contava com apenas um professor efetivo, um técnico músico e a colaboração de docentes substitutos. Em sua proposta original seriam oferecidas as modalidades de Bacharelado (canto, piano e violão) e Licenciatura (Educação Musical), mas desde sua criação apenas o curso de Licenciatura é oferecido.

O Projeto Pedagógico original se manteve até o ano de 2006, quando um novo projeto foi proposto e aprovado. Em 2010, com a reestruturação do sistema administrativo e pedagógico da universidade, este segundo projeto sofreu alterações. Em 2013, o PPP passou por uma nova reformulação e foi implantado a partir do primeiro

semestre de 2014. Para esta pesquisa, no entanto, o projeto a ser analisado e discutido é o anterior (2010), uma vez que a maioria das turmas ainda está sendo formada por esta matriz curricular e o atual ainda não formou nenhuma turma de licenciandos.

#### **3.1.4 O Curso de Licenciatura em Música da UFMT (D)**

A Universidade Federal do Mato Grosso foi criada em dezembro de 1970 e é resultante da fusão da Faculdade de Direito (fundada em 1934) e do Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá (criado em 1966). A partir de uma reforma administrativa, realizada em 1992, surgiu o Instituto de Linguagens, originado do antigo Centro de Letras e Ciências Humanas. O Instituto é composto pelos departamentos de Comunicação Social, Letras e Artes.

Em 1989, foi criado o curso de Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música, após a realização de uma pesquisa de opinião na cidade de Cuiabá, em que se constatou que “92,1% consideravam prioritária a formação de recursos humanos para a área da Música oferecendo, com isso, uma base para uma proposta voltada para a Educação Musical” (UFMT, 2009, p. 4). A partir de então o curso passou por reformulações até chegar ao formato atual, passando a chamar-se Licenciatura em Música. É o único curso oferecido pelo Departamento de Artes da UFMT e é também o único curso da área de Artes em todo o estado do Mato Grosso.

### **3.2 OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS LICENCIATURAS EM MÚSICA NA REGIÃO CENTRO-OESTE**

Neste item serão apresentados os PPPs das quatro instituições investigadas. Faz-se oportuno lembrar que os cursos das instituições estão identificados por letras para garantir o anonimato e o sigilo dos entrevistados e estão assim nomeados: Curso de Música - Licenciatura da UFG (A), Curso de Licenciatura em Música da UnB (B), Curso de Música - Educação Musical (Licenciatura) da UFMS (C) e Curso de Licenciatura em Música da UFMT (D).

Os cursos de Licenciatura em Música da região Centro-Oeste aqui analisados são todos oferecidos em Instituições de Ensino Superior federais e seus atuais Projetos Político-Pedagógicos foram reformulados e implementados entre 2008 e 2010.

Um quadro comparativo dos PPPs das quatro instituições foi elaborado para sintetizar a discussão e segue incluso aqui como informação preliminar da discussão (Quadro 7).

Quadro 7: Informações sobre os projetos políticos-pedagógicos dos cursos, por instituição.

PPP	UFG	UnB	UFMS	UFMT
Bases Legais	PCN/Arte (1997); Res. CNE/CP 1/2002 e 2/2002 (DCN); LDB nº 9.394/96; Parecer CNE 28/2001; Resolução CEPEC 631 (UFG).	LDB nº 9.394/96; Lei nº 11.769/2008; MEC/SEB 2006: Orientações curriculares para o Ens. Médio, vol. 1; Parecer CNE/CP 009/2001 (DCN); Parecer CNE/CP 28/2001; Resolução CNE/CP 1/2002 e 2/2002 (DCN); Resolução 02/2004 (DCN Música); Diretrizes Curriculares p/cursos de Licenciatura da UnB (2003);	LDB nº 9.394/96; Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002 (DCN); Pareceres CNE/CES 67/2003 (DCN) e 195/2004 (DCN Música); Resolução CNE/CES 2/2004 (DCN Música); Portaria nº 4.054/2004 (EAD); Lei nº 5.626/2005 (Libras); Resoluções COEG/UFMS 93/2003, 107/2010, 167/2010; Resolução CAEN/UFMS 98/2003; Resolução PREG/UFMS 214/2009; Resoluções 166/2009 e 43/2010 (UFMS)	LDB nº 9.394/96; PCN-Arte, 1997; Resoluções CNE/CP 1/2002 (DCN); Lei nº 11.769/2008; Resolução CONSEPE nº 14/1999 (UFMT).
Bases Epistemológicas	Educação: Freire (3); Libâneo e Garrido; Morin (2);	Educação: Behrens; Moreira; Neder; Pereira; Pimenta e Ghedin; Pimenta e Lima; Ramalho, Nuñez e Gauthier; Schön; Nóvoa (2); Tardif; Zeichner.	Educação: Alves (2); Demo; Gadotti; Ghirardelli; Hoff; Libâneo; Luckesi; Manacorda; Moreira; Ponce; Sacristán; Saviani (2).	Educação: Produção da ANFOPE (1998); Apple; Becker (2); Bourdieu; Paulo Freire (5); Demo; Freitag; Guatarri; Hoffmann (4); Libâneo; Luckesi (2); Morin; Saviani (2); Perrenoud (2); Snyders; Marx e Engels.
	Música: Penna (2 citações sendo uma na ABEM) e Hentschke (1, na ABEM);	Música: brasileiros: Arroyo; Almeida (ABEM); Azevedo; França; Fuks; Hentschke e Oliveira; Hentschke e Del Ben; Montandon, Oliveira e Silva; Narita; Oliveira.	Música: Ramalho; Schurmann; Wisnik.	Música: brasileiros: autores publicados na ABEM (16 citações nas referências), especialmente Beyer, Penna (4) e Oliveira (2); Kater (2); Schurmann; Wisnik.
		Música: estrangeiros: Green (4, sendo 1 na ABEM); Hunter; Swanwick (2, sendo 1 na ABEM); Swanwick e França.		Música: estrangeiros: Bunting (2); Swanwick (8 referências); Elliot (4); Gainza.
	Arte-Educação: Barbosa (2);		Arte: Fischer, Hoff.	Arte/Arte-Educação: Barbosa (5); Duarte Jr.; Eco (3); Gombrich (2); Read (2).
Forma de ingresso (Vestibular/ ENEM)	Processo Seletivo da UFG + prova específica; a partir de 2015 ENEM + prova específica	Processo seletivo da UnB + prova específica	Processo seletivo emitido pela PREG baseado no desempenho no ENEM + prova específica	Processo Seletivo da UFMT + prova específica
Prova específica	Verificação de habilidades e conhecimentos específicos de caráter eliminatório, com prova de instrumento ou canto e verificação de percepção e apreciação musical (prova de reconhecimento, compreensão e análise de trechos musicais, ditado e solfejo). www.emac.ufg.br	Certificação de habilidades específicas divididas em provas escritas (conhecimentos teóricos e ditado melódico) e provas práticas (solfejo e leitura rítmica, instrumento ou canto). www.ces-pe.unb.br	Prova de habilidade específica com caráter eliminatório e classificatório.	Teste de habilidade específica em Música, de caráter eliminatório (provas de teoria, percepção e prática musical)
Perfil do ingressante	Não específica, mas pelo que se requer no teste de habilidade específica deduz-se que sejam pessoas com conhecimentos básicos de teoria, percepção e prática musical.	Bastante diversificado, geralmente oriundo de classe média baixa e baixa, que estuda e trabalha. Deve apresentar os conhecimentos básicos requeridos no teste de habilidade específica.	Estudantes da capital e do interior do estado do MS, bem como de outros estados e países vizinhos. Deve apresentar os conhecimentos básicos requeridos no teste de habilidade específica.	Não específica, mas pelo que se requer no teste de habilidade específica deduz-se que sejam pessoas com conhecimentos básicos de teoria, percepção e prática musical.
Perfil do egresso	Um profissional engajado com os problemas da educação musical, da cultura e da sociedade, preparado para utilizar ética e criticamente os conhecimentos adquiridos; reflexivo, investigador, autônomo e criativo.	Professor-músico e pesquisador de sua prática, criativo, reflexivo, ativo e independente; ênfase na competência como músico.	Idêntico ao Parecer CNE/CES 0195/2003. Grande ênfase na pretensão de formar um profissional com habilidades e competências para atender de imediato as principais carências do mercado de trabalho.	Educador-pesquisador para a transformação da sociedade/comunidade que o receberá.
Campos de Atuação	Escolas de Educação Básica e em espaços alternativos de educação.	Educação Básica, escolas de Música, projetos sociais e outros espaços.	Escolas de Ensino Fundamental e Médio, escolas de Música e/ou outros espaços.	Escolas de Música particulares. Educação pública, básica e fundamental.

	PPP	UFG	UnB	UFMS	UFMT
Estrutura Curricular	Habilitações	Educação Musical; Ensino do Instrumento Musical; Ensino do Canto.	Não específica, mas pela leitura conclui-se que é Educação Musical.	Educação Musical	Licenciatura em Música
	Carga Horária Total (Hora-Aula)	3.352h	2.850h = 190 créditos <b>Carga horária mais baixa</b> 1 crédito = 15h	3.417h <b>Carga horária mais alta</b>	3.350h
	Organização	<b>3 Núcleos: Comum</b> (às 3 Licenciatura e ao Bacharelado, obrigatórias, incluindo-se aí o TCC, do eixo 6); <b>Específico</b> (para cada habilitação da Licenciatura, obrigatórias ou optativas); e <b>Livre</b> (optativas). Estão agrupadas em <b>7 eixos</b> temáticos (p. 24) e assim distribuídas: NC: eixos 4, 5, 6; NE: eixos 1, 2, 3, 7	<b>4 grandes núcleos</b> (formados/subdivididos em blocos de disciplinas): <b>núcleo Músico-Cultural</b> (de natureza científico-cultural) com 2 blocos: 1. musical comum (disciplinas Comuns ao bacharelado e à licenciatura) e 2. Obrigatórias seletivas (agrupadas em 6 blocos de seletividade); <b>núcleo pedagógico</b> (estágio e prática de ensino em disciplinas teórico-práticas obrigatórias e obrigatórias seletivas), com 3 blocos: 1. Pedagógico-musical (incluindo-se aí o TCC), 2. Pedagógico comum (comum a todas às Licenciaturas da UnB) e 3. Pedagógicoseletivo; <b>núcleo de atividades complementares; núcleo de optativas.</b>	(p. 10-14) <b>Não explicita núcleos ou blocos.</b> Apresenta as disciplinas como componentes curriculares/disciplinas divididas em <b>6 grupos de conteúdos:</b> conteúdos de <b>cultura geral e profissional;</b> conteúdos <b>básicos;</b> conteúdos <b>específicos;</b> conteúdos de <b>formação pedagógica;</b> conteúdos de <b>dimensão prática</b> (incluindo-se aí o TCC e as atividades complementares); <b>disciplinas complementares optativas.</b>	Disciplinas organizadas em <b>5 núcleos</b> (embora <b>não conste esta expressão</b> no PPP o documento apresenta esta estrutura na p. 33-34 e 45-48); disciplinas <b>científico-culturais obrigatórias</b> (incluindo-se aí o TCC e algumas disciplinas com Prática como componente curricular integradas); <b>optativas;</b> disciplinas de exclusivas de <b>Práticas como Componente Curricular; Estágio Supervisionado; Atividades Complementares.</b>
	Carga Horária Optativas	160h	660h <b>Carga horária mais alta</b>	68h <b>Carga horária mais baixa</b>	120h
	Carga Horária de Atividade complementar	200h <b>Carga horária mais baixa</b>	210h	255h <b>Carga horária mais alta</b>	200h <b>Carga horária mais baixa</b>
	Regime Acadêmico	Semestral	Semestral, por créditos.	Semestral	Crédito Semestral
	Carga Horária de Estágio	416h <b>Carga horária mais baixa</b>	420h	493h <b>Carga horária mais alta</b>	420h
	TCC	Monografia.	Monografia.	Monografia; composições/arranjos vocais/instrumentais+relatório; material didático+relatório; concerto didático + relatório.	Monografia.
	Total de Disciplinas	76 disciplinas	59 disciplinas	71 disciplinas	51 disciplinas
	Tempo para Integralização Curricular	Mínimo: 8 semestres	Mínimo: 6 semestres	Mínimo: 8 semestres	Mínimo: 9 semestres
Máximo: 12 semestres		Máximo: 10 semestres (p. 7)	Máximo: 12 semestres	Máximo: 14 semestres	
Avaliação do processo de Ensino/Aprendizagem	Tem função de diagnóstico e correção de rumos (para professores e alunos). TCC segue o Guia para Apresentação de Trabalhos Acadêmicos da UFG.	Não específica	Segue as normas institucionais com critérios diferenciados para os estágios, TCC e atividades complementares. Mínimo de 2 avaliações semestrais escritas para cada disciplina. Média para aprovação igual ou superior a 5.	Proposta de Avaliação Formativa. Critérios e instrumentos de avaliação são efetivados por cada professor, desde que aprovados pelo colegiado. Média para aprovação igual ou superior a 5.	
		Não específica	Auto-avaliação fundamentada no SINAES. Estabelecimento de uma Comissão Própria de Avaliação da UFMS responsável pela sistematização da auto-avaliação prevista pelo SINAES, a avaliação discente do curso e das disciplinas cursadas para toda a UFMS. Quanto ao curso de música, especificamente: realização de reuniões semestrais com os alunos para discutir problemas e possíveis correções, além de manifestações discentes por escrito em qualquer época do ano letivo.	Auto avaliação em processo de elaboração. Construção de questionários para docentes e discentes para realizar as avaliações.m função diagnóstica, objetivando a identificação de pontos fortes e fracos que precisam ser melhorados na estrutura, ppp e atuação dos docentes (p. 83).	

Na análise do quadro evidencia-se que todos os PPPs trazem como fundamentação legal a LDB nº 9.394/96 e as resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002 (com exceção da Instituição D, que não se refere à segunda resolução). O

parecer nº28/2001 é citado nos PPPs de 2 instituições (A e B), assim como os PCNs/Arte (A e D) e a Lei nº 11.769/2008 (B e D), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas de Educação Básica. Uma instituição faz referência às orientações para o Ensino Médio (B) e apenas uma outra (D) cita a Lei nº 5.626/2005 (Libras) e a Portaria nº 4.054/2004 (EAD). Apenas o PPP da instituição D traz em sua fundamentação legal o Parecer nº 195/2004 (DCNs dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design) e a Resolução CNE/CES nº 2/2004 (Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música). Além destes documentos, todos os PPPs se referenciam nas normatizações internas de suas instituições (estabelecidas por meio de resoluções e diretrizes).

Em suas bases epistemológicas, a maioria (75%) dos PPPs traz a produção da área da Educação Musical utilizando como referência mais frequente os autores publicados nas revistas e anais de encontros (nacionais e regionais) da Associação Brasileira de Educação Musical. Apenas a instituição C não faz uso destas publicações em suas referências, trazendo somente 3 autores da área. O PPP da instituição B é o único que traz em seus referenciais a produção teórica de professores do próprio curso. Dentre os autores nacionais mais citados nos documentos destacam-se Maura Penna e Liane Hentschke e dentre os estrangeiros destaca-se Keith Swanwick.

A produção da área da Educação presente nos documentos contempla autores como Libâneo (citado em 75% dos PPPs), Saviani (50%) e Paulo Freire (50%), além de Gadotti, Manacorda e Bourdieu, dentre outros, evidenciando a presença do referencial crítico-dialético na construção dos PPPs. Um dos PPPs adota o referencial de formação do professor prático-reflexivo, fundamentando-se em autores como Schön, Zeichner e Tardif. Merece destaque o fato de que uma única instituição adota como referencial para seu projeto político-pedagógico a teoria marxista, recorrendo a autores como Marx e Engels e Snyders.

A forma de ingresso estabelecida nos PPPs traz como exigência a realização de provas específicas da área de Música, além do Processo Seletivo (vestibular) definido pelas respectivas instituições. Uma das instituições (C) já utiliza as notas do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM em seu processo seletivo. A partir de 2015 a instituição A eliminou a realização do processo seletivo, valendo-se apenas das provas do ENEM.<sup>36</sup> As provas específicas constituem-se em testes de verificação/certificação

<sup>36</sup> Serão mantidas as provas específicas de Música.

de conhecimentos e habilidades em Música, dividindo-se em provas práticas (solfejo, leitura rítmica, e instrumento ou canto) e teóricas (percepção e teoria musical). Têm caráter eliminatório e/ou eliminatório/classificatório nos PPPs de três instituições. As informações e descrição das provas específicas (conteúdos exigidos, descrição detalhada das provas, duração, dentre outros esclarecimentos) das instituições A e B estão disponibilizadas em seus respectivos sites e não estão explicitadas nos PPPs.

O perfil dos ingressantes nos cursos de Licenciatura em Música na região Centro-Oeste é bastante diversificado, conforme é especificado nos PPPs das instituições B e C. Os projetos das instituições A e D não fazem menção a este ponto. Pelas habilidades e conhecimentos requeridos nas provas específicas de música pode-se afirmar que um ponto comum ao perfil dos ingressantes nos cursos de Licenciatura em Música na região Centro-Oeste é que todos devem apresentar conhecimentos básicos em Música, sem os quais não serão admitidos nos cursos.

Já o perfil dos egressos apresenta características comuns em todos os projetos. A utilização de expressões como *autônomo*, *pesquisador*, *criativo*, *engajado* e *envolvido com a transformação da sociedade* são recorrentes ao se referir às habilidades e competências do futuro professor de Música, o que evidencia consonância com o que está disposto nas DCNs.

Como campos de atuação para os futuros professores de Música os projetos indicam escolas de Educação Básica, escolas específicas de Música e espaços variados. As habilitações oferecidas são em Música e/ou Educação Musical. Apenas uma das instituições prevê em seu PPP três habilitações diferentes: Educação Musical; Ensino do Instrumento Musical; Ensino do Canto.

O regime acadêmico das instituições apresentado nos PPPs é semestral (50%) ou semestral por crédito (50%). A carga horária total dos quatro cursos de Licenciatura em Música da região Centro-Oeste varia entre 2.850 horas aula (instituição B) e 3.417 horas aula (instituição C). O tempo previsto para integralização curricular varia entre o mínimo de seis e o máximo de 10 semestres (Licenciatura da instituição B) e o mínimo de nove e máximo de 14 semestres (Licenciatura da instituição D). Embora a instituição B possibilite que o curso seja realizado em um mínimo de seis semestres, o fluxograma do curso distribui as disciplinas ao longo de nove semestres, o que permite afirmar que este seja o tempo considerado ideal para integralizar o currículo. O curso da instituição A é o que apresenta o maior número de disciplinas a serem

cumpridas pelos alunos (76) e o da instituição D é o que tem o menor número (51). A estrutura curricular dos PPPs prevê a distribuição das disciplinas em núcleos, eixos, blocos e/ou grupos de conteúdos.

Na instituição A, as disciplinas são estruturadas na matriz curricular em três Núcleos, concebidos como conjuntos de conteúdos e/ou práticas necessários “à formação de qualquer profissional em Música” (UFG, 2008, p. 23): Núcleo Comum (com disciplinas de caráter obrigatório e comuns às três habilitações da Licenciatura e ao Bacharelado em Canto e/ou Instrumento, incluindo-se aí o TCC); Núcleo Específico (com disciplinas específicas para cada habilitação da Licenciatura, obrigatórias ou optativas); e Núcleo Livre (optativas). Todas as disciplinas (76, no total) estão agrupadas em sete eixos temáticos,<sup>37</sup> definidos como “tema agrupador de saberes e atividades articulando o conhecimento de forma interdisciplinar e complementar” (Idem). São eles: I. Eixo Didático-Pedagógico: relacionado à formação didático-pedagógica geral e específica do ensino da Música; II. Estágio Curricular Obrigatório; III. Práticas Interpretativas: eixo relacionado à performance musical; IV. Musicologia: eixo relacionado ao fazer musical em suas dimensões histórica, antropológica, sociológica e filosófica; V. Linguagem Musical: eixo relacionado ao conhecimento das especificidades da linguagem musical (disciplinas denominadas técnico-teóricas); VI. Iniciação à Pesquisa: eixo voltado à pesquisa e monografia final de curso - TCC (aqui também incluindo LIBRAS) e VII. Perfil Individual: representado por disciplinas optativas, não especificadas na matriz curricular, oferecidas por professores da própria escola (desde que articuladas por um dos eixos anteriores) e/ou quaisquer outras disciplinas que não sejam obrigatórias em seu currículo, aí também incluindo disciplinas de Núcleo Comum e específico de outros cursos oferecidos na escola.

O PPP da instituição A esclarece que o eixo III (Práticas Interpretativas) é comum às três habilitações do Curso de Música - Licenciatura e ao Bacharelado, entretanto, está inserido no Núcleo Específico da habilitação em Educação Musical, “uma vez que as disciplinas e práticas que o compõe apresentam entre si significativas diferenças” (Idem, p. 28).

A instituição B organiza sua matriz curricular em quatro grandes núcleos: Núcleo Músico-Cultural (de natureza científico-cultural); Núcleo Pedagógico (estágio e prática de ensino em disciplinas teórico-práticas obrigatórias e obrigatórias seletivas);

<sup>37</sup> O Núcleo Comum abriga as disciplinas dos eixos IV, V e VI e o Núcleo Específico dos eixos I, II, III e VII.

Núcleo de Atividades Complementares (constituído por estudos independentes dos alunos e considerados válidos mediante comprovação de sua realização); e Núcleo de optativas. Os alunos deverão cursar um total de 59 disciplinas.

Os núcleos Músico-Cultural e o Pedagógico, por sua vez, são subdivididos em blocos de disciplinas, ficando constituídos em: 1) Núcleo Músico/Cultural: Bloco Musical comum (com disciplinas comuns ao bacharelado e à Licenciatura) e Bloco de Obrigatórias Seletivas (cujas disciplinas são agrupadas em seis blocos de seletividade: 1. Instrumentos; 2. Sociocultural; 3. Fundamentos da Música; 4. Musicologia; 5. Performance; 6. Tecnologia), e 2) Núcleo Pedagógico: Bloco Pedagógico-musical (com disciplinas pedagógicas da Educação Musical. Inclui-se também neste bloco o TCC); Bloco Pedagógico Comum (com disciplinas da Psicologia e da Pedagogia, comuns a todas as Licenciaturas da instituição); e Bloco Pedagógico Seletivo (disciplinas ofertadas em diferentes áreas de estudo)..A estrutura curricular apresentada no PPP da Licenciatura em Música oferecida na instituição B menciona “integrar a formação musical e a formação pedagógico-musical dos alunos de forma contínua durante todo o curso” (UnB, 2010, p. 24).

Assim como nos PPPs das instituições A e B, pode-se afirmar que o projeto político-pedagógico da instituição D apresenta as 51 disciplinas de sua matriz curricular estruturadas em quatro núcleos, embora no documento não conste este termo: núcleo de disciplinas Científico-Culturais Obrigatórias (incluindo-se aí o TCC e algumas disciplinas com Prática como Componente Curricular integradas); núcleo de Optativas; núcleo de disciplinas Exclusivas de Práticas como Componente Curricular (Prática Pedagógica); núcleo de disciplinas que compõem o Estágio Supervisionado; Atividades Complementares.

Além desta estruturação, o PPP apresenta uma classificação das disciplinas destes eixos por área e diretrizes curriculares, conforme seus conteúdos (vide tabela UFMT, 2009, p. 48-49, disponível nos apêndices). De acordo com o PPP, “o aluno poderá cursar qualquer quantidade de disciplinas possíveis; desde que sua matrícula tenha uma carga horária mínima de 180 h. e máxima de 420h. por semestre” (UFMT, 2009, p. 34).

Já o PPP da instituição C apresenta as 71 disciplinas de sua matriz como componentes curriculares/disciplinas, organizando-as em seis grupos de conteúdos: conteúdos de Cultura Geral e Profissional; conteúdos Básicos; conteúdos Específicos; conteúdos de Formação Pedagógica; conteúdos de Dimensão Prática (incluindo-se aí o TCC e as Atividades Complementares); disciplinas Complementares Optativas.

Acarga horária prevista para as disciplinas optativas nos projetos aqui analisados varia entre 68 horas (instituição C) e 660 horas (instituição B). A instituição A é a que apresenta a carga horária mais baixa para as Atividades Complementares (200 horas) e para o Estágio Supervisionado (416 horas). Já a instituição C tem a carga horária mais alta para ambos os componentes curriculares (255 horas para Atividades Complementares e 493 horas para Estágio). As instituições B e D estipulam a mesma carga horária para a realização do Estágio supervisionado (420 horas).

Para o TCC, três projetos (75%) estipulam a apresentação/defesa pública de uma monografia. Apenas um (25%) dos PPPs possibilita outras modalidades de trabalho além da monografia, como a elaboração e apresentação de composições/arranjos (vocais e/ou instrumentais), elaboração de material didático, (ambos acompanhados de um relatório circunstanciado, com descrição e comentário/análise crítica) e também a realização de concertos didáticos na forma de recitais comentados (submetendo à banca um artigo crítico relacionado ao recital).

Com exceção do PPP da instituição B, todos os demais explicitam as formas de avaliação adotadas, tanto para o processo de ensino e aprendizagem quanto para o curso. O PPP da instituição A considera a avaliação parte integrante do processo de formação, mas não a discute conceitualmente e/ou criticamente, limitando-se a sugerir formas, procedimentos e instrumentos para sua realização. A avaliação tem função diagnóstica, objetivando a correção de rumos para o professor e para o aluno. Propõe como procedimentos: a) a participação de sistemas de avaliação institucionais: interna (pela instituição) e externa (órgãos governamentais e comunidade); b) a avaliação do conhecimento adquirido e também das competências, habilidades, atitudes e valores; e c) a avaliação do uso funcional e contextualizado dos conhecimentos. Considera também como formas válidas de avaliação as observações feitas pelo professor; auto-avaliações realizadas pelo aluno; testes e provas em diversas formas; e atividades de culminância como projetos, recitais e monografias, dentre outros.

O documento propõe também um sistema de avaliação do projeto de curso, considerada como

parte inerente à gestão acadêmica do curso a fim de identificar as eventuais correções de rumo [pois entende que] acima de tudo a própria proposta pedagógica, para manter-se atual e viva deve possuir mecanismos para revisão de seus conceitos. (UFG, 2008, p. 45)

Para tanto, propõe medidas como a realização de seminários abertos de avaliação com participação da comunidade acadêmica; avaliação periódica de desempenho acadêmico com questionários de avaliação e auto-avaliação (para professores e alunos); reuniões pedagógicas; revisão e atualização periódica das disciplinas oferecidas, suas ementas e bibliografias; revisão e compartilhamento de práticas, metodologias e materiais pedagógicos.

O PPP da instituição C traz a legislação como referencial adotado para o seu sistema avaliativo e apresenta em detalhes os procedimentos, instrumentos e critérios para realização de provas e aprovação nas disciplinas. Segue as normas institucionais com critérios diferenciados para os estágios, TCC e atividades complementares. Estabelece como instrumentos de avaliação *mais desenvolvidos* os debates, seminários, pesquisas em fontes e material bibliográficos e provas escritas.

Com relação às provas escritas estipula que cada disciplina deverá ter um mínimo de duas avaliações semestrais escritas, “as quais o professor deverá consignar ao acadêmico graus numéricos de 0,0 (zero virgula zero) a 10,0 (dez virgula zero)” (UFMS, 2012, p. 45). Para ser aprovado o aluno deverá ter frequência mínima obrigatória em 75% das aulas e média de aproveitamento igual ou superior a 5,0.

A instituição C estabeleceu uma Comissão Própria de Avaliação, responsável pela sistematização e realização da auto-avaliação fundamentada e prevista pelo SINAES, a avaliação discente do curso e das disciplinas cursadas. Todos os seus cursos são avaliados por este sistema. Quanto ao curso de Música especificamente, o projeto estipula que a Coordenação realize reuniões semestrais com os alunos para discutir problemas e possíveis correções. Prevê ainda que o colegiado de curso aceite “manifestações por escrito dos discentes em qualquer época do ano letivo, às quais avalia, e de acordo com seu teor, delibera ajustes ao Curso” (Idem, p. 47).

Diferentemente dos demais, o PPP da instituição D é o único que traz uma discussão fundamentada sobre avaliação, com uso de amplo referencial em consonância com os princípios teórico-metodológicos adotados. De acordo com o documento, no processo de construção dos sistemas de avaliação de ensino e aprendizagem aqui apresentados foram ponderadas as propostas de avaliação sugeridas pela legislação (federal e institucional), além das propostas predominantes no contexto educacional brasileiro contemporâneo. Também foram levadas em consideração as informações levantadas em pesquisas realizadas por docentes e

discentes do curso, dentre as quais o documento destaca: o uso predominante da avaliação somativa; o descontentamento dos alunos e professores com essa forma de avaliação; e ainda os questionamentos dos professores quanto ao “alto índice de notas baixas e o descaso de muitos alunos em relação ao resultado das avaliações” (UFMT, 2009, p. 36).

Como resultado deste processo, o PPP da instituição D propõe a avaliação formativa. Deixa a cargo de cada professor a efetivação dos critérios e instrumentos de avaliação, com a devida aprovação do Colegiado de Curso. Estabelece que as atribuições de notas sejam expressas em uma escala de zero a dez e o resultado final, expresso em uma única nota. Para que o aluno seja aprovado esta nota não pode ser inferior a cinco. Com relação à auto avaliação o PPP, afirma que ela tem por objetivo diagnosticar os pontos fortes e os que precisam ser melhorados na estrutura, projeto pedagógico e na atuação dos docentes. É realizada por meio de questionários aplicados a docentes e discentes.

### **3.3 SÍNTESE DAS RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS**

Neste item são apresentados os dados obtidos com a realização das entrevistas. A primeira parte da entrevista refere-se a informações sobre os sujeitos (formação, tempo de docência, disciplinas que ministra, dentre outras). Os nomes dos sujeitos foram omitidos e os mesmos foram identificados por um número e pela letra referente à instituição em que estão lotados. Dos 11 entrevistados, sete exercem ou já exerceram a função de coordenadores de curso, sete atuam/atuaram diretamente com o estágio, coordenando e/ou dando aulas desta disciplina. Participaram das comissões de elaboração dos PPPs quatro sujeitos e participam ou já participaram do Núcleo Docente Estruturante - NDE oito dos 11 entrevistados. Chama a atenção o fato de que sete respondentes (64% do total) são graduados como bacharéis (quatro em piano, dois em violão e um em Composição) e dentre os sete sujeitos que coordenam ou coordenaram os cursos apenas dois não cursaram bacharelado. Pode-se considerar estes dados como uma evidência da não exigência do diploma de Licenciado na realização de concursos e contratação de professores nas universidades brasileiras, refletindo a pouca valorização dada às Licenciaturas. Do total de entrevistados, três tem mais que uma graduação, três cursaram Licenciatura em Música e quatro são

formados em Educação Artística com Habilitação em Música. Todos os entrevistados têm pós-graduação, sendo um especialista (Semiótica), cinco doutores (um em Etnomusicologia, um em História, dois em Educação e um em Música) e cinco mestres (um em Etnomusicologia e quatro em Música) dos quais um está cursando o doutorado em Música. Estes e outros dados das entrevistas foram sintetizados no Quadro 8, que é seguido pela discussão dos mesmos face à matriz curricular dos cursos.

Quadro 8: Dados dos sujeitos entrevistados.

Sujeito	Formação	Tempo docência		Atividades além da docência	Disciplinas que ministra/ministrou	Funções administrativas que exerce / já exerceu	Há quanto tempo é coordenador do curso / já exerceu esta função antes
		Antes da Universidade	Na Universidade				
1A	Bacharel em Piano (UFG); mestre e doutora Educação (UFMS)	18 anos como professora e regente de coro	10 anos	Membro de comitês científicos de eventos na área de educação musical. Na UFG coordena a área de Música do PIBID	Fundamentos da Educação Musical; Prática de Ensino em Música 1, 2 e 3; Estágio Supervisionado (Graduação UFMS), Fundamentos da Didática; Educação Musical, Tecnologias e Mídias; Fundamentos da Pesquisa em Música; Tópicos sobre Música e Escola; Pesquisa e Prática em Educação Musical; Métodos Ativos 1 e 2; Projeto Final; Trabalho de Conclusão de Curso 1, 2 e 3 (Graduação UFG) e Metodologia da Pesquisa em Música e Metodologia do Ensino de Música (Mestrado em Música UFG).	Coordenadora do curso de Música-Licenciatura (noturno) por 1 ano e meio. Membro do NDE.	Atualmente não exerce esta função
2A	Licenciatura em Música-Educação Musical e Mestrado em Música, ambos pela UFG.	Professora particular de música antes e durante o curso de graduação. Após formada foi professora estadual no ensino médio por 1 ano e municipal no ensino fundamental por 5 anos.	Um ano.	Atua como tecladista na igreja.	Cultura, Currículo e Avaliação I e II. Oficina de Criação Musical I e II.	Coordenadora de Estágio por um semestre.	Nunca exerceu esta função.
3A	Bacharel em Piano (UFG); mestre em Música brasileira (UNIRIO); doutor em História (UnB).	Atuou por mais de 15 anos como professor de piano, inglês, texto e redação, além de ministrar curso preparatório para o mestrado em Música da UFG.	Substituto na EMAC/UFG entre 2003 e 2005. Efetivo desde 2009.	Atividades na pesquisa e extensão. Pianista.	Culturas Populares, Introdução aos Estudos Culturais, Música e História 1, Música e História 2, Música e História 3, Cultura Musical Brasileira 1, Cultura Musical Brasileira 2, História da Música no Brasil, Canções de Elis. Projeto Final; Percepção Musical 1, Percepção Musical 4, Percepção Musical 6, Projeto Final, Formação de Plateia em Música.	Foi coordenador da Licenciatura em Música do período noturno entre 2012 e 2015. Membro do NDE.	Atualmente não exerce esta função.
1B	Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música e Bacharelado em Música – Violão (UnB) Mestrado em Música (UFG)	9 anos como Professor de nível técnico no Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília (CEP/EMB)	4 anos e 6 meses	Atua como violonista (solista e camerista) e também em projetos e atividades artísticas – shows, recitais, concertos, entre outros	Violão; Fundamentos da Técnica Instrumental e Vocal; Música de Câmara; Estágio Supervisionado; Prática de Ensino e Aprendizagem Musical; Seminário em Educação Musical; Prática de Orquestra e Música de Tradição Oral e Performática.	Coordenador de Graduação do Departamento de Música da UnB (MUS/UnB) – noturno por três anos e meio (do 2º semestre de 2011 ao 2º semestre de 2014). Membro do NDE.	Atualmente não exerce esta função.

Sujeito	Formação	Tempo docência		Atividades além da docência	Disciplinas que ministra/ministrou	Funções administrativas que exerce / já exerceu	Há quanto tempo é coordenador do curso / já exerceu esta função antes
		Antes da Universidade	Na Universidade				
1C	Bacharel em piano; mestre em Música e Práticas Interpretativas (UFMG); doutor em Educação (UFMS).	Professor de piano e musicalização infantil durante a graduação e o mestrado. Professor substituto na Universidade Federal de Ouro Preto durante 1 ano.	7 anos	Atua como pianista	Piano, Educação Musical, todas as Práticas de Ensino e todos os Estágios.	Presidente da Comissão de Estágio Supervisionado. Coordenador do Curso. Membro do NDE	Coordenou o curso da UFMS por "um ano e pouquinho". Atualmente é professor em Juiz de Fora e é responsável pela implantação do curso de Licenciatura, o qual coordena também.
2C	Licenciatura em Música; especialização em Educação Musical (ambos na Faculdade de Belas Artes do Paraná); mestre em Música (UFPR).	Professora de música na Educação Básica (rede privada) por 14 anos, desde o 2º ano da licenciatura. Ministrou um módulo de 30 horas na UFPR pelo ParFor em 2013.	Desde o final de abril de 2014.	Canta em grupos vocais e é regente assistente do coro infantil da extensão da UFMS	Prática de Ensino 2 e 4 (estágio) e instrumento complementar - piano.	Presidente da Comissão de Estágio. Membro do NDE desde fevereiro de 2015.	Nunca exerceu esta função.
3C	Bacharel em piano (CBM- RJ); mestre em Musicologia (USP); doutor em Etnomusicologia (UNESP).	Após formado abriu uma escola de música em Campo Grande, onde atuou como professor. Regeu coros de empresas.	8 anos	Coordena e colabora com projetos de extensão na UFMS.	Piano, História da Música, Música Brasileira, Sociologia da Música, Introdução à Etnomusicologia	Membro de várias comissões da UFMS (sindicância, extensão, etc.). Atualmente é o coordenador do curso. Membro do NDE.	Foi coordenador do curso por dois anos e meio antes de se afastar para o doutorado. Está novamente no desempenho desta função desde junho de 2014.
4C	Licenciatura em Educação Musical (IA/UNESP); bacharel em Violão (Barcelona); mestre em Etnomusicologia (IA/UNESP).	12 anos aproximadamente como professor particular de violão e também em diferentes instituições, inclusive na Bolívia e na Espanha.	1 ano na Faculdade Mozarteum (SP), 2 anos na UFMS e desde março de 2015 na UNILA (Foz do Iguaçu, instituição federal)	Atua como violonista em grupos de câmara e também com pesquisa e extensão na universidade.	Práticas de Ensino, estágio supervisionado, violão, Orientação de TCC, metodologia da pesquisa em música, etnomusicologia, musicologia, fundamentos da América Latina.	Presidente da Comissão de Estágio na UFMS durante 1 ano.	Nunca desempenhou esta função.
1D	Bacharel em Composição (UNESP); Licenciatura em Educação Artística-Música (Faculdade Sta. Marcelina); especialização em Capacitação e Docência em Música Brasileira (Morumbi); mestre em Musicologia (USP); cursando Doutorado em Música contemporânea.	Começou a trabalhar com educação musical durante a pós-graduação, aproximadamente 20 anos atrás.	5 anos, sendo 4 na UFMT.	Atua como regente de coro.	Disciplinas da área pedagógica da Licenciatura em Música: Fundamentos da Educação Musical, Estágio (ensino médio e projetos) e TCC. Na Pedagogia ministrou Fundamentos da Área da Educação.	Membro do Colegiado de Curso.	Foi coordenadora substituta por duas semanas.
2D	Educação Artística - Música (UFU); mestre em Música (UFG); doutora em Música (UFBA)	Professora no Conservatório de Araguari (MG) por 1 ano	21 anos	Não desenvolve outras atividades paralelas	Música do Séc. XX, Estágios, Fundamentos da Educação Musical, Didática em Música com trabalhos típicos ativos, Piano.	Coordenação do Estágio (desde 2010) e Chefe do Departamento de Música (desde 2012). Membro do NDE.	Foi coordenadora do Curso de Licenciatura por 3 gestões.

Sujeito	Formação	Tempo docência		Atividades além da docência	Disciplinas que ministra/ministrou	Funções administrativas que exerce / já exerceu	Há quanto tempo é coordenador do curso / já exerceu esta função antes
		Antes da Universidade	Na Universidade				
3D	Educação Artística - Habilitação plena em Música; especialização em Semiótica.	14 anos como professor de violão clássico e erudito no Instituto Musical Uberabense e Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi (MG) e Conservatório Musical Anchieta (SP).	26 anos	Compositor, maestro e arranjador.	História da Música Ocidental dos Primórdios até o Romantismo, Práticas Pedagógicas em Instrumentos Musicais, Prática Instrumental Especial: Viola-de-Cocho, Contraponto, Canto Gregoriano.	Foi chefe de departamento pro tempore por 1 mês. Coordenador de Ensino de Graduação - Curso de Licenciatura. Membro do NDE	Foi coordenador do curso de 2012 a 2015 e reeleito para o biênio 2015-2017.

Com relação à docência na universidade, o professor com mais tempo de exercício é o sujeito 3D (26 anos). Os sujeitos 2A e 2C são os que têm o menor tempo de docência em uma universidade (aproximadamente um ano), mas cabe destacar que apesar do pouco tempo e experiência em uma IES ambos assumiram a responsabilidade de coordenar os estágios.

Com exceção de um dos entrevistados, todos os demais afirmaram que desenvolvem outras atividades além da docência, sejam estas relacionadas à criação e à performance musical, participação de comitês científicos em eventos da área de Educação Musical e/ou relacionadas a atividades de pesquisa e extensão dentro da própria universidade

Nenhum dos entrevistados da instituição A participou da comissão e/ou das discussões para a elaboração do atual PPP, pois ainda não eram docentes ali. Por esta razão, não souberam informar sobre os possíveis embates e divergências ocorridos durante este processo e nem sobre as bases em que foi construído (legais e teórico-epistemológicas). Um dos entrevistados, porém, destacou a presença do pensamento complexo de Edgar Morin nos textos do documento. Em sua percepção também há a indicação de práticas interdisciplinares, na medida em que a matriz curricular possibilita ao acadêmico cursar disciplinas disponíveis em outros cursos (Núcleo Livre) e também da própria (disciplinas optativas).

Dois destes sujeitos identificam como interferências dos debates da área educacional no atual PPP a proposta de interdisciplinaridade, a diversificação dos campos de estágio e a preocupação com a transformação social. Na percepção dos entrevistados a concepção de Educação que norteia o documento se baseia em uma visão sociocultural de Educação como elemento de transformação da sociedade e,

coerente com esta visão o documento propõe uma formação humanizada, pois se tem o entendimento do acadêmico como um ser político que deve estar atento ao seu tempo e à sua realidade.

O futuro professor deve ter a formação mais abrangente possível (daí o leque de habilitações propostas, segundo um dos entrevistados). O professor de Música a ser formado deverá ser capaz de diagnosticar, analisar seu ambiente, refletir e a partir desta reflexão trazer alguma transformação, tudo isto tendo a Música como ferramenta, segundo o Entrevistado 2A. Na visão dos entrevistados o professor de Música deve ter abertura para o novo e consciência de “seu papel no ensino de uma área de conhecimento tão ampla como a Música” (Entrevistado 1A). Esta é a concepção de professores de Música percebida no documento pelos entrevistados e com a qual os mesmos parecem se identificar.

A concepção de docência expressa no PPP da instituição A se baseia numa visão integradora e abrangente dos conhecimentos teóricos e práticos, musicais e pedagógicos, que devem dialogar entre si, segundo os sujeitos entrevistados. Em sua prática docente o professor de Música formado nesta instituição deverá estar atento ao contexto sociocultural de seus alunos e à conseqüente diversidade de realidades e condições de trabalho, nem sempre confortáveis para este profissional. Um dos entrevistados afirma que embora seja um desafio formar professores de Música com esta concepção de docência, por meio das disciplinas do currículo o acadêmico pode vivenciar experiências que lhe proporcionem “a compreensão de uma prática pedagógica humanizadora, uma docência que busque a efetivação da aprendizagem em Música respeitando o contexto, os interesses e expectativas do aluno” (Entrevistado 1A).

Os entrevistados relacionaram os elementos teórico-práticos ao conjunto das diferentes disciplinas agrupadas em eixos temáticos, sua fundamentação nas ementas, sua combinação e distribuição ao longo do curso. Destacaram a importância das atividades complementares, sem as quais não é possível a integralização das disciplinas ao final do curso. Para um dos entrevistados existem disciplinas que são essencialmente teóricas, como Psicologia da Educação e Políticas Educacionais Brasileiras, mas “grande parte das disciplinas permitem inserções práticas, fazendo com que o acadêmico vivencie, na prática, alguns ensinamentos que seriam dados aos seus alunos de iniciação musical” (Entrevistado 1A).

As disciplinas estão bem distribuídas e há equilíbrio entre disciplinas teóricas e práticas no PPP, de acordo com a opinião dos entrevistados. Para um deles, entretanto, embora no documento exista este equilíbrio e diálogo entre as disciplinas o mesmo não ocorre em sua realização: “na matriz curricular esse diálogo existe, ele não existe mesmo é na hora de acontecer, no dia-a-dia, na prática” (Entrevistado 2A). Em sua opinião, este é um problema que decorre da falta de diálogo entre os professores, que deveria ser promovido e efetivado a partir das coordenações dos cursos.

Os estágios da Licenciatura em Educação Musical da instituição A acontecem em espaços variados e são ministrados pelos mesmos professores, conforme informaram os entrevistados. De acordo com o Entrevistado 1A Não existe “um critério tão claro que designe um professor para trabalhar só naquele espaço específico, então é comum”. Ou seja, um mesmo professor pode ministrar no mesmo semestre uma disciplina de estágio no espaço alternativo e o estágio específico na escola de Música ou espaço escolar. No caso dos cursos de licenciatura em instrumento e canto os estágios acontecem em escolas específicas de Música e são de responsabilidade dos professores destas licenciaturas.

De acordo com dois entrevistados o intuito do estágio é sempre de articular os conhecimentos vinculados às diferentes disciplinas do curso. O sujeito 2A afirma que esta articulação tem acontecido, principalmente por meio do diálogo que se estabelece entre o aluno e o professor e/ou orientador da disciplina, a partir das discussões levantadas por questões e problemas identificados pelo o aluno nos diferentes campos de estágio e trazidos para a sala de aula. Neste sentido, há concordância com a fala do sujeito 1A, para quem a figura do professor orientador ou do supervisor em campo é fundamental, pois é apenas pela sua mediação no momento do estágio que muitas coisas serão vinculadas. Entretanto, o sujeito 1A faz menção às reclamações dos estagiários que se sentem “abandonados” nos campos de estágio, sem o acompanhamento e a presença efetiva de um professor orientador neste espaço: “muitas queixas apontam para uma falta de assessoria, de acompanhamento. O acadêmico muitas vezes se sente sozinho no campo [...] sem cobertura e acompanhamento, que é o que a gente vê” (Entrevistado 1A).

Na visão de dois entrevistados, existem alguns fatores na realização do estágio que comprometem esta vinculação: a grande rotatividade de professores,

o elevado número professores substitutos responsáveis pela disciplina. Segundo o Entrevistado 2A, acontece “um rodízio muito grande, até porque é uma área com muito professor substituto. entra e sai muito professor e até mesmo os que são efetivos”. Especificamente em relação aos professores substitutos, o sujeito 1A afirma que, apesar de demonstrarem capacidade e interesse eles não seriam os mais adequados para assumirem os estágios em função de sua inexperiência e falta de familiaridade com a dinâmica da disciplina: “eles acabam fazendo o melhor que podem mas não alcançam o objetivo que deveria ser alcançado” (Entrevistado 1A).

Para os entrevistados da instituição A, o curso tem contemplado parcialmente o que está proposto no PPP para a formação do professor de Música. Consideram que na construção do documento existe preocupação com a realidade da Educação Básica e que a atual matriz curricular consegue uma aproximação do licenciando com o espaço escolar que não existia antes, aproximação esta que também tem acontecido nos outros espaços de atuação.

A oferta de diferentes habilitações (Educação Musical, Canto e Instrumento) e o fato do estágio abarcar estes diversos espaços de atuação para todas as habilitações propostas é algo raro no país e consiste em um grande avanço, na opinião de 1A. O leque de possibilidades proposto na matriz é amplo e isso se reflete na formação do professor de Música, preparando-o melhor para o espaço escolar. Para o Entrevistado 2A “esses diferentes locais, diferentes problemas, discussões contribuem de forma bem significativa na formação da pessoa”. Entretanto, o Entrevistado 1A afirma que seria ingênuo acreditar que em apenas quatro ou cinco anos é possível dar ao licenciando uma formação tão completa a ponto de atender a todas as necessidades de tantas diferentes situações. Considera que na matriz como um todo a diversidade de perfis não é contemplada, apesar de haver uma diversidade de licenciatura em instrumento. Apesar disso, a atual matriz apresenta grandes avanços e atende em grande parte ao que este futuro professor necessita saber de conteúdos musicais e pedagógicos para o seu desempenho profissional, fundamentalmente, em sua opinião as duas maiores preocupações do curso. Diante disto, considera que, para o momento, os resultados são satisfatórios.

Os entrevistados destacaram como pontos positivos o leque de possibilidades proporcionado pelas diferentes habilitações, a proposta de uma formação ampla e humanizadora do aluno que não se limita à visão musical restrita do modelo

conservatorial e a flexibilidade curricular da matriz, por possibilitar ao aluno uma certa liberdade para organizar as disciplinas ao longo do curso.

Como pontos negativos, o Entrevistado 3A apontou a carga de disciplinas que não tem como foco a Música. Em seu entendimento, o aluno tem saído mais preparado em Educação do que em Música e é preciso haver equilíbrio entre os dois campos de conhecimento.

Para o Entrevistado 1A, a alta rotatividade de professores e o fato de muitos professores substitutos assumirem esta disciplina é um dos problemas a serem enfrentados, bem como a falta de um acompanhamento mais efetivo dos alunos no campo de estágio, os quais se queixam desta situação. Em sua visão, o estágio é desvalorizado nos cursos de licenciatura e estas questões se constituem em fatores agravantes para que o estágio alcance seus objetivos.

Em relação ao NDE, dois entrevistados consideram que sua atuação é tímida e deixa a desejar. Poucas reuniões aconteceram e não cumpriram os seus objetivos de discutir e trabalhar a matriz curricular. Limitou-se a discussões pouco profícuas sobre questões pontuais, segundo os entrevistados.

Com relação ao curso de Licenciatura em Música da instituição B, o entrevistado não participou da elaboração do PPP pois ainda não era professor na nesta IES, mas especificou as bases legais sobre as quais o projeto foi construído. Ao longo da entrevista citou autores que serviram como referências importantes na elaboração do documento, como Paulo Freire, Piaget, Vigotski, Keith Swanwick, Lucy Green e Alda de Oliveira. Não soube informar sobre divergências e/ou tensões ocorridas durante este processo.

Mesmo não tendo participado da elaboração do PPP o Entrevistado 1B afirmou ter conhecimento da realização de várias reuniões durante este processo: “sei que todas as discussões em torno desse processo estiveram totalmente consonantes com os debates em torno de questões relacionadas à formação de professores de Música”. A concepção de Educação que norteia o curso está em conformidade com o pensamento de autores como Paulo Freire, segundo o sujeito. Apresenta um “caráter construtivista, crítico e libertador, que privilegia a construção de um pensamento crítico e autônomo” no futuro professor de Música.

De acordo com sua percepção, o entrevistado afirma que o PPP da instituição B apresenta em sua elaboração a preocupação em formar um profissional que domine

conteúdos, habilidades e competências tanto da prática musical quanto das técnicas e metodologias relacionadas ao ensino e aprendizagem musical. Procura proporcionar uma formação musical mais abrangente, valorizando as habilidades e competências que os alunos já trazem consigo.

A concepção de docência adotada no projeto político-pedagógico apoia-se no entendimento do “professor como mediador, um facilitador da trajetória do aluno na construção do conhecimento”, segundo o Entrevistado 1B. Este entendimento se fundamenta nas teorias de ensino/aprendizagem de Piaget e Vigotski, de acordo com o sujeito. Em sua proposta, o PPP busca se desprender do modelo conservatorial e procura se nortear por uma prática docente em que sejam valorizados a diversidade de saberes relacionados à Música e as várias possibilidades de atuação neste campo.

De acordo com o entrevistado, tanto no PPP como em sua prática de ensino, o curso tem por objetivo formar um professor de Música que saiba lidar com a diversidade social e de interesses dos alunos, capaz de entender e respeitar suas individualidades e limitações: “um profissional independente, criativo e reflexivo” (Entrevistado 1B).

Considera que há atualmente um equilíbrio satisfatório entre as disciplinas práticas e teóricas, tanto no campo da formação musical, quanto no campo da formação docente. Em sua opinião, a carga horária das disciplinas práticas favorece “a melhor associação e reflexão sobre aspectos teóricos e práticos” (Entrevistado 1B). Dentro desse “equilíbrio satisfatório”, o entrevistado acredita que prevalecem as ideias e concepções relacionadas às disciplinas da área de Educação Musical, “por uma questão de foco”, mas apesar disso existe empenho no sentido de articular os conhecimentos das diferentes disciplinas. Afirma que também há esforço e direcionamento no sentido de aproximar cada vez mais a prática do curso ao que foi proposto no PPP.

De acordo com o Entrevistado 1B, o NDE é constituído por cinco integrantes: os três coordenadores dos cursos de licenciatura, diurno, noturno e EaD; um representante da área de estágio e um representante da área de instrumentos. Acontecem reuniões semanais das áreas e mensais do NDE. Conforme o relato do entrevistado, mesmo antes da instituição do NDE já funcionavam de forma similar, contando com reuniões quinzenais dos três cursos de licenciatura da instituição B. Em sua opinião, o que mudou com o NDE foi uma maior autonomia deliberativa, o que considera muito positivo, pois ajuda a desburocratizar os processos relativos ao curso.

Um dos pontos positivos do atual PPP, no ponto de vista do Entrevistado 1B, consiste na proposta de oferecer uma formação de maior abrangência nos âmbitos musical, educacional e sociocultural. O ponto negativo refere-se à aplicabilidade do PPP na prática, ao hiato que sempre existe entre o que se propõe e o que de fato se consegue realizar. Nesse sentido, afirma que a tarefa que se coloca é a de cada vez mais diminuir essa distância.

Dos quatro entrevistados da instituição C apenas o sujeito 1C participou da reestruturação do projeto político-pedagógico aqui analisado. Foi um processo permeado por tensões e divergências. Para o Entrevistado 1C, os debates sobre formação e profissionalização docente não tiveram influência neste processo. Em sua opinião, isso se deu em função de pouquíssimos professores pertencerem à área da Educação Musical e os demais docentes não terem a área como interesse de pesquisa e/ou discussão. Em sua visão, existe inclusive certo preconceito contra a área da Educação Musical: “muitas vezes é possível até sentir um certo preconceito com a área da Educação Musical” (Entrevistado 1C).

O Entrevistado 3C afirma que por não ser da área da Educação entende que não tem “muita propriedade” para falar sobre questões ligadas a esta área: “Eu não sou muito capacitado para falar sobre questões que estão ligadas à Educação em si” (Entrevistado 3C). Em sua opinião, não há como avaliar até que ponto as discussões sobre formação de fato interferiram ou interferem no curso. Mas, entende que a presença dos professores da área da Educação Musical nas discussões, forneceram os subsídios para estas discussões. Já para o Entrevistado 2C, mesmo não tendo participado da elaboração do PPP, em sua percepção houve uma preocupação dos professores da Educação Musical em trazer essas discussões para o projeto, inclusive pelo fato de alguns destes terem realizado seus doutorados em Educação.

Com relação à concepção de Educação, para um dos entrevistados não há uma concepção definida no PPP. Em sua opinião, “o que existe claramente é uma tensão entre o conteúdo pedagógico e o conteúdo musical” (Entrevistado 1C), em posturas antagônicas e sem diálogo.

O Entrevistado 3C considerou que esta é uma concepção duramente construída e em aberto. Em suas próprias palavras, “a concepção é não fazer com que a Educação Musical seja feita exclusivamente a partir dos parâmetros de uma prática musical ocidental europeia, mas que ela se abra também para as culturas

populares de um modo geral”. Achou difícil dizer o que os documentos oficiais explicitam mas, em sua opinião, “a educação seria o possibilitar que as pessoas escolham; que tenham capacidade de escolher. O abrir janelas e mostrar um ângulo possível de opções no caso da Música, de práticas musicais” (Entrevistado 3C). Em seu entendimento, a Educação é um processo de autonomia, visa a formação do indivíduo autônomo, crítico e reflexivo e que faça Música de modo a trazer reflexão sobre sua própria prática. Mas deixou claro que esta é a sua opinião e não necessariamente o que está no PPP.

Sobre a concepção de formação profissional percebe-se na fala dos entrevistados que existe uma preocupação muito grande com a formação musical dos licenciandos. O Entrevistado 1C questiona que formação musical é essa e, em sua visão, o PPP traz uma proposta ainda com um forte caráter conservatorial, em que predomina a Música erudita europeia.

O Entrevistado 3C afirma que desde a criação do primeiro projeto político-pedagógico da licenciatura em Música da instituição C sempre houve a intenção de um curso com perfil “híbrido”, que buscasse atender a licenciatura e a formação de educadores musicais, mas que também trouxesse uma prática musical a partir dos “paradigmas da Música ocidental europeia que se revertesse ao nível do bacharelado”. Mas afirma que, em princípio, o PPP propõe uma formação que visa preparar professores para a rede de ensino regular, o que também é dito pelo Entrevistado 4C.

A concepção de docência em Música apresenta-se de forma contraditória e fragmentada na opinião do Entrevistado 1C. Isto porque, pelo projeto político-pedagógico, o licenciando é formado quase que exclusivamente pela Música erudita europeia e preparado para trabalhar com ela, mas a realidade da escola vai exigir outro tipo de preparo musical do professor de Música, mais abrangente. O Entrevistado 1C afirma que o futuro professor de Música tem que estar apto a trabalhar dentro da área de forma polivalente, mas refere-se aqui a uma polivalência interna na Educação Musical: ser capaz de lidar com diferentes espaços, objetivos e subáreas da Educação Musical. Tudo isso faz com que a concepção de docência em Música fique fragmentada, em sua opinião.

Para um dos entrevistados a concepção de docência parece ter a ver com o perfil do docente a ser formado, cuja prática musical seja aliada a uma preparação

musical para o exercício em sala de aula. Outro sujeito afirma que é uma concepção aberta de ensino a partir da qual o currículo foi pensado com diálogo amplo entre as disciplinas e incentivo à criatividade e reflexão crítica em sala de aula.

De um modo geral os entrevistados da instituição C afirmam que na construção deste PPP objetivou-se preparar musicalmente o licenciando para trabalhar a Educação Musical de forma mais ampla na escola de Educação Básica. Entretanto o Entrevistado 2C afirma que a maioria dos alunos formados ou que estão se formando agora pelo currículo do PPP aqui analisado são professores de instrumento, formados dentro da “concepção de professor de Música como professor de instrumento, pouco voltada para a Educação Básica” (Entrevistado 2C).

Para o Entrevistado 3C, a concepção de professor de Música não está explícita no PPP, mas em suas entrelinhas é possível identificá-la com o indivíduo crítico, autônomo e reflexivo, um cidadão capaz de fazer escolhas e de fazer Música que lhe traga uma reflexão sobre sua prática. Em sua opinião entende que o professor de Música uma pessoa “capaz de abrir portas e janelas”.

O Entrevistado 1C afirma que a concepção de professor de Música descrita no PPP é “mais ou menos uma cópia, um pouquinho do que está nas diretrizes”. Levanta alguns questionamentos e problemas que precisam ser resolvidos na licenciatura, como o fato de se propor a preparar o licenciando para atuar em contextos muito variados (Educação Básica, ONGs, espaços não formais) e ao final não estar conseguindo prepará-lo para nenhum deles. Em sua opinião, as ênfases devem ser separadas (percursos diferentes para os diferentes campos de atuação) e isso foi tentado na construção do projeto político-pedagógico: preparando o aluno para atuar na Educação Básica com uma formação mais ampla e possibilitando àquele que queira se aprofundar em seu instrumento a oportunidade de se especializar e atuar como professor de instrumento e também como instrumentista. Em sua opinião, nessa concepção o professor de Música é polivalente dentro da área da Educação Musical, multifacetado e apto para atuar na área em contextos variados.

De acordo com os entrevistados a instituição C exige dos seus cursos uma divisão bem determinada entre disciplinas teóricas e disciplinas práticas, oficialmente não existem disciplinas consideradas teóricas e práticas. Entretanto, dois dos sujeitos entrevistados afirmaram que procuram estabelecer esta relação entre teoria e prática, não separando o conhecimento teórico das vivências práticas e vice-versa.

Segundo outros dois entrevistados da instituição C, a relação entre teoria e prática basicamente acontece na Disciplina Prática de Ensino em Música, oferecida em oito semestres e para ambos esta relação deveria existir dentro de todas as disciplinas e acontecer de forma mais dinâmica. De acordo com o Entrevistado 1C, esta disciplina é o único espaço para vincular tudo o que os alunos aprenderam, tanto da área da Música quanto da Educação, além do estágio. Em sua opinião, falta diálogo entre as disciplinas mais teóricas e as mais práticas, não há planejamento comum:

não tem planejamento conjunto, que é uma coisa que seria ideal, mas que a gente sabe que é complicado [...] pode ser que alguma coisa aconteça no corredor, é bem informal e, não é sistematizado. Acontece nas conversas, mesmo (Entrevistado 1C).

Além da prática de ensino também acontece a prática musical mas, o Entrevistado 1C afirma que sempre há a fragmentação entre Música e Educação Musical. Segundo suas próprias palavras, “na Educação Musical o único lugar na teoria da Educação é na prática de ensino, então ali elas acontecem”, o que acaba fazendo com que a exposição das teorias ocupem muito mais tempo do que as práticas, que muitas vezes acabam se restringindo ao estágio.

Para o Entrevistado 2C, há um grande desequilíbrio entre disciplinas teóricas e práticas e, para o Entrevistado 3C, existe um equilíbrio relativo. Ambos concordam que a ênfase recai sobre as disciplinas teóricas. Segundo o Entrevistado 3C, sempre houve uma busca pelo equilíbrio entre “a teoria com a prática musical, então, a gente sempre buscou um equilíbrio entre licenciatura e bacharelado”.

O estágio obrigatório da Licenciatura em Música da instituição C é realizado em escolas da Educação Básica e, no caso do estágio não obrigatório, pode acontecer em escolas de Música, projetos sociais e outros espaços. Existe empenho por parte dos professores para que os conhecimentos das diferentes disciplinas se articulem na realização do estágio. De acordo com o Entrevistado 4C, ao longo do curso os alunos são preparados para isso, conhecendo e utilizando dentro das disciplinas diferentes abordagens com métodos criativos e propostas mais contemporâneas de educadores musicais. Mas, ao chegar ao estágio, ensinam de forma tradicional e “têm dificuldade de por em prática o que estudaram nas práticas de ensino”. Como tentativa de solucionar este problema, o Entrevistado 4C informou que, juntamente com outros docentes da área da Educação, foi feita “uma grande ‘campanha’ para que

no estágio os discentes articulassem tudo o que estudaram ao longo do curso”. Para o Entrevistado 2C esta articulação depende muito do interesse de cada aluno e vários deles já são professores atuantes, a maioria em escolas de Música. O PPP prevê que o estágio obrigatório aconteça em escolas de Educação Básica, mas quando isso não é possível os professores possibilitam que o aluno realize seu estágio dentro do seu próprio trabalho. Outra situação que ocorre com certa frequência, segundo o Entrevistado 1C, é o fato de que muitos licenciandos estagiam em salas de aula cujo professor de Música é um colega seu que não faz ou não fez o curso de Licenciatura.

Os entrevistados concordam que o curso tem contemplado parcialmente o que o PPP propõe para a formação do professor de Música. Há grande empenho da parte dos docentes para que se consiga este objetivo, a despeito de algumas dificuldades que o curso enfrenta. São lacunas que sempre existem e, por esta razão, o curso deve ser repensado permanentemente.

De acordo com o Entrevistado 4C, devido ao baixo número de docentes que a Licenciatura em Música tem, todos os docentes efetivos faziam parte do NDE durante o período em que trabalhou na instituição C (até 2014).

Os entrevistados relacionaram como pontos positivos deste PPP o crescimento que a Educação Musical tem tido, o que pode ser percebido principalmente pela mudança de postura por parte alunos em relação à Educação Básica e em relação à própria formação, e também por parte dos docentes que têm refletido mais sobre a Educação Básica e o que acontece nesse espaço. Segundo o Entrevistado 1C é perceptível nas reuniões de colegiado e do NDE um maior engajamento de professores que não são da área da Educação Musical nas discussões referentes a estas questões. Para o Entrevistado 3C, a abertura que esse projeto tem para áreas de Música que não são somente voltadas para a Música ocidental europeia é um dos pontos positivos.

Como pontos negativos, os entrevistados referiram-se à falta de interdisciplinaridade, a sobrecarga de conteúdos teóricos e pouca prática musical dentro da formação musical, além da burocracia excessiva para a realização dos estágios, tanto por parte da Universidade quanto das secretarias e educação (municipal estadual).

Para o Entrevistado 3C, as ementas de algumas disciplinas são “excessivamente fechadas” dentro de uma visão musicológica em que se privilegia a produção da Música

erudita. Outro ponto negativo na opinião do entrevistado é a própria estruturação do ensino de acordo com o que vem das instâncias superiores que, às vezes, faz com que o currículo fique desequilibrado. Cita como exemplo a inclusão obrigatória da disciplina LIBRAS no currículo de todos os cursos superiores do país mas que, em seu entendimento, não fazem sentido em um curso de Música. O entrevistado também coloca como um grave problema o fato de o curso ser noturno e receber, em sua maioria, alunos que trabalham durante o dia e não tem condições de se dedicar mais aos estudos. Nesta situação, o professor formador não pode exigir muito dos alunos, o que acaba comprometendo a qualidade da formação e “gerando alunos de 2ª classe”. Na opinião do Entrevistado 3C, este talvez seja o maior dos problemas do curso, como conciliar um ensino exigente com a realidade de alunos que estudam à noite e trabalham durante o dia.

Na instituição D foram entrevistados três sujeitos dos quais apenas um não participou do processo de elaboração do projeto político-pedagógico. De acordo com o Entrevistado 3D, o PPP foi reformulado em 2009 devido a exigências legislativas referentes à prática como componente curricular e também à inclusão da disciplina LIBRAS, mas manteve-se a base do currículo, elaborada na sua criação. Em sua opinião, o processo de reformulação transcorreu sem tensões. Diferentemente, o Entrevistado 2D afirma que como em todo processo, aconteceram momentos de tranquilidade e de tensão.

A reestruturação do PPP foi de responsabilidade do Colegiado de Curso e conduzida pela coordenação. Aconteceram várias discussões envolvendo todos os professores do departamento de Música e também com a participação de professores da área da Educação para se chegar a uma nova proposta, que foi então apresentada aos alunos. Após a discussão com os alunos, chegou-se a uma versão final do novo PPP.

Os entrevistados da instituição D apresentam opiniões diferentes quanto à influência dos debates sobre a formação de professores na construção do projeto político-pedagógico. O Entrevistado 2D afirma que essa influência aconteceu pois houve a participação de docentes do departamento de Educação em todas as reuniões durante a reformulação do PPP e eram estes professores que conduziam as discussões sobre a formação de professores e disciplinas a ela relacionadas. Para o Entrevistado 3D, não houve interferência alguma. Já o Entrevistado 2D também

afirma que não, mas num momento posterior da entrevista acredita que sim e que o documento está bem elaborado, priorizando “a formação dos alunos enquanto formação de professores”.

O Entrevistado 2D não participou da elaboração do PPP pois na ocasião ainda não era docente na instituição D mas, em sua opinião, a concepção de Educação e de formação profissional que norteia a configuração curricular do curso é a de formação por competências, que remete à ideia de formar para o mercado, concepção da qual afirmou discordar. Segundo esse entrevistado, o termo competências é usado constantemente e ele acredita que esta foi uma preocupação do grupo que elaborou o documento. A concepção de docência em Música não se apresenta muito clara no documento para o Entrevistado 2D, o que é decorrente da “mistura” de teóricos divergentes, segundo sua opinião. Também a concepção de professor de Música se apresenta sem clareza e “difusa”, mas muito voltada para o objetivo final de um professor capacitado a atender à demanda do mercado.

Para o Entrevistado 3D, a concepção de formação do PPP procura contemplar com “alguma profundidade” os principais fundamentos musicais, além dos elementos psicológicos e didáticos do processo de ensino e aprendizagem. Perguntado sobre a concepção de docência expressa no documento, o entrevistado respondeu que é “a formação de professores de Música capacitados para desenvolver trabalhos sob condições adversas, dado os limites do trabalho em escolas públicas no Brasil”. A concepção de professor de Música, na opinião deste entrevistado, é a de um profissional que tenha alguma formação instrumental em Flauta, Violão, Piano, Teclado, Canto e mais recentemente Percussão, além de conhecimentos musicais e dos elementos psicológicos e didáticos.

De acordo com o Entrevistado 2D, estas concepções (de Educação, de formação profissional e de docência em Música) não foram discutidas mas certamente, “de alguma forma”, estão contempladas no PPP. Sobre a concepção de professor de Música que norteia o documento, afirma que o curso visa formar um professor de Música que vai atuar na Educação Básica e por isso o projeto político-pedagógico foi pensado para a prática docente.

Os entrevistados concordam que há equilíbrio na distribuição das disciplinas teóricas e práticas na matriz curricular. Segundo o Entrevistado 3D, os elementos teóricos estão “focados nos elementos didático-pedagógicos e musicais enquanto

os componentes práticos privilegiam a prática instrumental e a prática docente”. O Entrevistado 2D afirma não há uma ênfase mais acentuada num ou noutro aspecto, porém afirma que “o PPP foi bem pensado para a prática docente”.

Para os entrevistados 1D e 2D, a matriz curricular foi concebida tendo em vista o estabelecimento da relação entre teoria e prática. De acordo com o Entrevistado 2D, a prática pedagógica acontece desde o primeiro semestre e está diluída em algumas disciplinas com uma carga horária determinada, específica para a prática pedagógica e outras disciplinas só de práticas pedagógicas. A efetivação da relação entre teoria e prática, porém depende dos professores, que nem sempre têm esta preocupação. Segundo os entrevistados 1D e 2D, alguns docentes não acreditam nesta vinculação e nem tentam realizá-la, havendo inclusive quem vá contra a própria ementa da disciplina.

Os entrevistados informaram que o estágio é dividido em quatro modalidades e ministrado por diferentes professores. Cada professor fica responsável por um espaço com vagas limitadas em até dez alunos para cada professor orientador. Um estágio é específico para o Ensino Fundamental e outro para o Ensino Médio. Os outros dois acontecem na forma de projetos e tem carga maior que os demais: um em projetos que já existem (como projetos de extensão na Universidade) e outro em um projeto que o próprio aluno cria e executa. Estes estágios são semestrais e não estão dispostos em uma sequência obrigatória, o aluno pode escolher a ordem de realização. De acordo com o Entrevistado 2D, o estágio busca contemplar todas as formas de realização mas privilegia a escola pública.

Nem sempre o estágio tem conseguido articular os conhecimentos vinculados às diferentes disciplinas do curso, segundo dois entrevistados. Na visão do Entrevistado 1D, isso se deve ao fato de que, em sua maioria, os professores de estágio “não se interessam pelas outras disciplinas e não promovem estudos interdisciplinares”.

Para dois dos entrevistados, o curso tem contemplado parcialmente o que está proposto no PPP para a formação do professor de Música. Para o Entrevistado 2D, isto se deve parcialmente ao fato da concepção de professor presente no PPP, que visa capacitar um profissional que atenda às demandas do mercado e o mercado de trabalho está sempre mudando. Mas afirma que o PPP já está sendo estudado para uma nova reformulação, visando a identificando e correção dos problemas. Apenas o Entrevistado 3D considera que o curso contempla o que está proposto no PPP.

De acordo com o Entrevistado 3D, o NDE é formado pelos professores doutores do Departamento de Artes e tem como presidente o coordenador de Ensino de Graduação. Tem procurado rever os conteúdos das disciplinas, suas cargas horárias, pré-requisitos e sua “atualização frente às demandas da atualidade”, tudo isso visando “melhorar a aproximação de conteúdos entre as disciplinas oferecidas”. Os demais entrevistados afirmaram que o NDE está sendo regulamentado na instituição D e, por enquanto, está constituído com os mesmos professores que compõem o colegiado de curso. O Entrevistado 2D relata que, em função deste momento de transição, sua atuação tem sido mínima pois ainda falta clareza para a maior parte dos professores sobre quais são as funções do NDE e do Colegiado de Curso.

Como pontos positivos, os entrevistados ressaltam a estrutura e a abrangência do currículo, a tentativa de incorporar as práticas e a reflexão desde o início do curso. Um dos sujeitos critica, porém a grande quantidade de componentes obrigatórios, o que em sua opinião “impede uma flexibilidade maior que viesse oportunizar a oferta de outras disciplinas voltadas especificamente para a Música” (Entrevistado 3D).

Para dois entrevistados, a matriz curricular em si não apresenta grandes problemas, o que falta é o diálogo maior entre os professores e o respeito mútuo já que muitos docentes encaram a licenciatura como um curso menor. A postura de alguns professores compromete a realização das propostas do PPP. Estes problemas se apresentam com maior evidência nos estágios, pois não há planejamento conjunto e cada professor desenvolve seu trabalho isoladamente, sem se inteirar de como os demais estão trabalhando: “não há um diálogo entre os professores de estágio, cada professor faz de um jeito [...] eu não sei como que os outros professores fazem, especificamente” (Entrevistado 1D). Falta pois, vinculação entre as diferentes disciplinas

O Entrevistado 2D destaca ainda como pontos negativos a carga horária do estágio que deveria ser de quatrocentas horas mas tem vinte horas a mais para os projetos. Isso traz desequilíbrio em relação às outras três modalidades de estágio do curso. Também se refere à carga horária da disciplina Fundamentos da Educação Musical como um ponto negativo por considerá-la baixa.

O Entrevistado 1D ressaltou a orientação conceitual utilizada na construção do PPP, confusa e contraditória em seu ponto de vista. Enfatizou também a formação por competências visando o mercado de trabalho, concepção da qual afirmou discordar.

### 3.4 OS PPPS E A VISÃO DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS EM SUA IMPLEMENTAÇÃO E MANUTENÇÃO

Na leitura dos PPPs constata-se certo *ecletismo* teórico com referência aos autores relacionados nos documentos e até mesmo a presença de autores com posturas teóricas divergentes em um mesmo projeto, o que pode ser um reflexo das diferentes posturas teórico-epistemológicas assumidas pelos docentes que participaram da elaboração dos documentos. Como ficou evidente pela fala da maioria dos entrevistados (e em suas próprias falas), durante as discussões para a elaboração destes projetos e na realização da matriz estas divergências se fizeram presentes. “sempre tem essa guerrazinha, de conflito, mas, não é uma guerra armada. É uma tensão que fica, não só entre os professores, mas dentro dos próprios alunos” (Entrevistado 1C); “O processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico teve muitas divergências e, até certo ponto, foi uma negociação” (Entrevistado 4C); “Como em todo processo, houve momentos de tranquilidade e de tensão” (Entrevistado 2D).

Este ecletismo, entretanto, pode acabar levando a contradições e indefinições quanto às concepções de Educação, formação de professor e docência/docência em Música que norteiam alguns projetos. Tome-se como exemplo a fala do Entrevistado 1B, quando afirma que a concepção de docência se fundamenta em ideias/teorias de ensino e aprendizagem de autores como Piaget e Vigotski. Este aspecto, porém, não deve ser considerado como a única razão para este problema. Deve-se levar em conta também que a maioria dos professores dos cursos de Licenciatura em Música é composta de bacharéis e não têm formação pedagógica, uma vez que os concursos para a docência em nível superior não exigem dos candidatos diplomas de licenciados. Este fato colabora para que os cursos de Licenciatura sejam considerados como cursos menores por parte de alguns docentes e também para a falta de interesse pela Música na Educação Básica, em pesquisar temáticas da área da Educação Musical, estabelecer diálogos com os professores da área ou propor práticas interdisciplinares, dentre outros problemas. Segundo Hentschke (2003), esta é uma dificuldade concreta nos cursos de Licenciatura, pois:

partindo-se do pressuposto de que o novo paradigma de formação de professores prioriza a integração de conteúdos, temos de estar preparados para o fato de que esse novo modelo de formação de professores pode parecer

ameaçador para grande parte do corpo docente. Isso porque demanda uma reformulação na nossa maneira de pensar, nos nossos princípios educacionais e até mesmo nas concepções acerca do que consideramos ser um indivíduo musicalmente educado ou um professor de música, capaz de enfrentar um mercado de trabalho mais abrangente. (p. 54)

Um dos entrevistados que participou do processo de elaboração do projeto político-pedagógico em sua instituição afirma que as questões referentes a estas concepções não foram abordadas ou colocadas em discussão, mas acredita que, de alguma forma, elas devem estar colocadas no documento. Esta afirmação pareceu um tanto contraditória, uma vez que, segundo o PPP desta instituição relata e o próprio entrevistado afirma em outros momentos, o processo de elaboração deste documento contou com a participação de professores da área da Educação em sua construção e foi amplamente discutido por docentes e alunos. Outro entrevistado desta mesma instituição também afirma que não há clareza na definição destas concepções, mas atribui este fato justamente a essa “mistura” de referenciais teóricos. Entretanto, ao tratar do perfil do profissional o PPP explicita claramente a concepção de Educação adotada: “Entendemos a educação como uma prática social da cultura, histórica, política e sistemática que sendo realizada num processo de ensino é intencional” (UFMT, 2009, p. 21).

Uma contradição presente em três PPPs é a utilização de autores da Educação de orientação crítico-dialética como referenciais para a formação de professores autônomos e críticos, com uma perspectiva de educação emancipadora. Mas, concretamente, ao longo do documento acabam por se limitar ao referencial da epistemologia da prática, com ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências, visando o mercado de trabalho e em sintonia com o estabelecido na Resolução CNE/CP nº 1/2002 e recomendado no Parecer nº CNE/CP 9/2001. O princípio metodológico geral que orienta a aprendizagem proposta em três dos PPPs aqui analisados é o da ação-reflexão-ação, que aponta a resolução de situações problema como uma das estratégias privilegiadas, exatamente como prevê o Parecer CNE/CP nº 9/2001. Sobre este modelo da racionalidade prática, Silva (2008) afirma que ele tem sido considerado como uma:

saída para articular a unidade teoria e prática nos cursos de formação [e] traz na sua essência uma concepção de formação neotecnista, em que a ênfase recai nos aspectos pragmáticos da formação, notadamente no domínio do conteúdo da educação básica e resolução de problemas imediatos ligados

ao cotidiano escolar, sem, no entanto, considerar a íntima ligação desses problemas e da educação com um todo constituído e constituinte da realidade sócio-política. (p. 261)

Ao se analisar o perfil do egresso e suas habilidades e competências proposto em cada um dos PPPs, evidenciou-se a grande semelhança entre todos eles, bem como sua sintonia com as DCNs para a formação de professores para a Educação Básica e para os cursos de Graduação em Música. Todas contemplam de alguma forma o que está disposto no artigo 6º da Resolução CNE/CP nº 1/2002 e no artigo 4º da Resolução CNE/CES nº 2/2004, com poucos acréscimos ou variações, como pode se ver a seguir:

Instituição A: “Um profissional que esteja preparado para utilizar, de forma ética e crítica, os conhecimentos adquiridos, propondo soluções com autonomia e criatividade para as questões emergentes do processo ensino-aprendizagem em seu contexto social, econômico e político, buscando sempre a melhoria da qualidade da educação [...] um profissional engajado com os problemas da Educação Musical, da cultura e da sociedade” (UFG, 2008, p. 20-21). Habilidades e Competências: Relacionadas ao artigo 4º das DCNs de Música, mas com mais atenção a questões relacionadas ao processo ensino aprendizagem e ao trabalho educacional no contexto escolar.

Instituição B: Um professor-músico e pesquisador de sua prática, ativo, independente, criativo e reflexivo, um profissional competente capaz de mobilizar seus recursos cognitivos, de acordo com as diferentes situações do trabalho docente em Música. Habilidades e competências: competência como músico, competência pedagógico-musical (como professor) e competência como pesquisador. As competências como músico contemplam boa parte do que o artigo 3º das DCNs para os cursos de graduação em Música estabelece para o perfil desejado do formando.

Instituição C: O perfil proposto reproduz na íntegra o artigo 3º das DCNs para os cursos de graduação em Música acrescido de: “Além disso, pretende formar um profissional que atenda de imediato as principais carências existentes no mercado de trabalho” (UFMS, 2012, p. 10). Propõe como habilidades e competências: domínio dos conteúdos e metodologias, conhecimentos da área musical e pedagógica, autonomia e criatividade, postura crítica e instigadora. Elenca ainda outras habilidades e competências que são desdobramentos destas anteriores e, ao final, acrescenta mais algumas que também são a reprodução integral dos 5 incisos do artigo 4º das DCNs de música.

Instituição D: Um educador musical cuja ética profissional está fundamentada em valores críticos sobre a Música e a Educação, no sentido de compreender e intervir na sua área de atuação profissional e no contexto sócio-político-cultural (p. 23). Habilidades e competências: competências técnico-científicas e sócio-políticas.

É importante reafirmar que a lógica das competências é tomada como concepção nuclear na orientação dos cursos para a formação de professores pelas DCNs. Dentro desta perspectiva, a seleção de conteúdos e sua organização são orientadas pelas competências exigidas pelo mercado. Entretanto, não basta conhecer os conteúdos, métodos e técnicas formam professores que atuam de forma limitada, como correias de transmissão do saber. A este respeito há que se concordar com a afirmação de Coelho (2012) sobre o sentido da Educação Básica e da docência:

o sentido da escola básica e da docência não é socializar o saber e formar para a continuidade dos estudos, o trabalho e a sociedade tecnológica, mas trabalhar para que os estudantes [...] entendam o mundo, a sociedade, a ciência, a tecnologia, a filosofia, as letras e as artes; enfim, a cultura, a educação, a vida coletiva, ampliando, enriquecendo e aprofundando seus horizontes de existência humana, no ver, sentir, pensar e agir. (p. 23)

É fundamental que, durante o processo de elaboração do projeto político-pedagógico, sejam realizadas por parte das instituições formadoras questionamentos, reflexões críticas e criteriosas sobre a adoção desta pedagogia por competências contida nas DCNs.

Os perfis poderiam se resumir na concepção do professor de Música como um profissional ético, competente, criativo, crítico, pesquisador de sua própria prática, com domínio dos conhecimentos musicais e didático-pedagógicos, apto a atuar e lidar com os diferentes contextos e situações do cotidiano escolar, capaz de intervir criticamente em seu meio de forma a transformar a realidade. Cabe indagar até que ponto este perfil e as competências a ele relacionadas de fato correspondem ao que a área de Educação Musical e/ou as instituições da região Centro-Oeste entendem como o perfil “ideal” de um professor de Música e até que ponto assumem este modelo quase homogêneo em função de atender às especificações determinadas nas DCNs.

Algumas distinções, entretanto, merecem destaque. É o caso do PPP da instituição D que, ao elencar as competências e habilidades do egresso, não ignora as orientações das diretrizes, mas apresenta uma concepção mais crítica para a formação do professor e sua futura atuação profissional, dentre as quais se pode destacar:

- Ter a docência como base de sua identidade profissional.
- Dominar um corpo de conhecimentos específicos e desenvolver instrumentais metodológicos que possibilitem a construção de uma prática pedagógica pessoal e sistemática em educação musical.
- [...]
- Estabelecer uma relação dialógica entre conhecimento científico e realidade social na produção de conhecimentos e de novas práticas pedagógicas. (UFMT, 2009, p. 23-24)

Já o PPP da instituição B afirma que quer formar o professor-músico, em outras passagens enfatiza que antes de ser um educador o professor de Música é um músico. Dentre os objetivos específicos do curso o primeiro que estabelece é: “formar o professor-músico, *privilegiando o desenvolvimento de habilidades musicais* para qualificar o ensino e a aprendizagem da música a partir da música e com a música” (UnB, 2010, p. 25, grifos meus). Também adota como um de seus princípios orientadores a prática instrumental, concebida como o “desenvolvimento de práticas de *‘performance’* como solista e em conjunto, visando a formação artística do licenciando (aulas de instrumento e recital de formatura” (Idem, p. 29, grifos no original). A formação específica em Música é essencial para o professor de Música, assim como a prática instrumental, mas a ênfase excessiva na performance parece trazer um resíduo da formação conservatorial, voltada para a formação de instrumentistas nos cursos de bacharelado e não de licenciatura. De acordo com Penna (2007), para se ensinar Música não basta tocar: “na licenciatura em música também se toca, embora sem o mito do virtuosismo, que ainda permanece como uma meta ideal na maioria dos bacharelados” (p. 53).

Também chama a atenção o que está proposto no projeto político-pedagógico da instituição C para o perfil do egresso e suas habilidades e competências: a transcrição literal do que está disposto no artigo 3º e nos cinco incisos do artigo 4º das DCNs de Música, além da grande ênfase dada à formação voltada para o imediato atendimento das demandas do mercado de trabalho.

Com relação ao perfil dos ingressantes, constatou-se pela fala de diferentes sujeitos o despreparo dos alunos, decorrente da ausência ou de uma má formação prévia. Segundo o entrevistado 1C, este despreparo traz como consequência a diminuição do grau de exigência das provas específicas “para que as pessoas entrem no curso, porque se não o curso não acontece”. Para o Entrevistado 2A, o aluno que tem entrado na universidade apresenta muita dificuldade de atuar no

campo por falta do domínio musical. Também “a formação básica anterior à entrada na universidade está bem deficiente e, a universidade está colocando esse aluno pra dentro” (Entrevistado 2A).

Outra característica relacionada à falta de preparação prévia dos licenciandos diz respeito às dificuldades que apresentam com relação à reflexão e o pensamento crítico. Para o Entrevistado 2C a maioria destes alunos é acomodada e sem iniciativa própria, mas em sua opinião isso não pode ser atribuído ao curso em si pois considera que “é característica, perfil do aluno que a escola básica tem que trabalhar”. O depoimento do Entrevistado 1C confirma a fala do Entrevistado 2C. Em sua experiência com os alunos no estágio ele afirma que:

é uma dificuldade muito grande na elaboração dos relatórios, muito grande. Deixam tudo pra última hora, os relatórios são muito fracos, a reflexão sobre aquilo era muito difícil. [...] Eles tem uma dificuldade com a escrita que é absurda, é uma coisa que eles já vem com isso e essa dificuldade também é sentida no TCC [...] quando você fala para eles pra fazer crítica, geralmente essa crítica é falar mal do professor (Entrevistado 1C).

Segundo alguns entrevistados, muitos alunos não encaram bem a prática do estágio. Segundo o Entrevistado 1A, o estágio “nem sempre é realizado de forma tranquila e nem sempre o aluno valoriza, gerando alguns conflitos”. O Entrevistado 1C afirma que o “estágio é uma disciplina que os alunos tinham bastante resistência [...] quando eles chegavam no estágio eles queriam morrer, né? E eu mandava eles pra escola de Educação Básica, eles queriam morrer mais ainda”. Da mesma forma, o Entrevistado 2D afirma que já ouviu alunos questionando “para que ele tem que fazer estágio, ele não vai assumir uma sala de aula, ele nem vai ser professor”. Posturas como estas confirmam o que se constatou na pesquisa de Soares, Schambeck e Figueiredo (2014) com relação aos alunos que entram para os cursos de Licenciatura em Música mas não pretendem atuar como professores. Muitos desses alunos querem apenas seguir seus estudos musicais e o único curso relacionado a esta área é a Licenciatura.

A flexibilização curricular é enfatizada em três dos quatro PPPs aqui discutidos. O único que não faz referência alguma à flexibilização é o da instituição C. Prevista no artigo 14º da Resolução CNE/CP nº 1/2002, ela abre a possibilidade para que cada instituição formadora construa seus próprios projetos, o que viabiliza a elaboração de matrizes adequadas às necessidades regionais.

De acordo com os PPPs, a flexibilização curricular também favorece a interdisciplinaridade na formação e o diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento, além de possibilitar aos licenciandos a construção de diferentes percursos de formação. Há que se destacar, porém, que a flexibilização presente nas DCNs está associada à reestruturação produtiva do capitalismo e à flexibilização do trabalho (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001). Neste contexto, os currículos de formação de professores podem acabar alinhando-se às demandas do mercado.

Quanto ao atendimento ao mercado de trabalho, o PPP da instituição C enfatiza que pretende formar um profissional com habilidades e competências para atender de imediato as principais carências do mercado de trabalho. Vincula, pois, direta e explicitamente a formação do professor de Música às demandas mercadológicas, como se pode observar na leitura do documento:

*Pretende formar um profissional que atenda de imediato as principais carências existentes no mercado de trabalho [...] O Curso de Música - Licenciatura - Habilitação em Educação Musical/CCHS pretende atender de imediato, às principais carências existentes no mercado de trabalho [...] atento às tecnologias de produção e reprodução musical, de novas demandas de mercado e de sua contextualização marcada pela competição (UFMS, 2012, p. 10, grifos meus). O presente projeto propõe um Curso de Música que atenda às demandas do mercado. (Idem, p. 48)*

Cabe lembrar que os demais projetos político-pedagógicos também consideram e contemplam em sua construção a importância das diferentes demandas do mercado de trabalho. Segundo Veiga (2012), é preciso ter em conta o fato de que nas propostas educacionais elaboradas a partir da década de 1990 a construção de projetos pedagógicos adequados aos interesses e necessidades dos alunos e da sociedade como um todo é uma questão que ganhou centralidade e “os projetos pedagógicos acadêmicos contextualizados têm uma forte articulação com a sociedade mais ampla” (VEIGA, 2012, p. 28). O mercado de trabalho não deve ser ignorado já que o futuro professor de Música está inserido em um contexto histórico, político, econômico e social em que deverá atuar como um trabalhador da Educação, de forma consciente e questionadora de sua realidade. Porém este mercado não pode ser o fator determinante, o referencial preponderante pelo qual se orienta um projeto formativo de professores, se o que se propõe como objetivo para esta formação é o desenvolvimento de “*posturas críticas* que ofereçam aos acadêmicos chances de trabalhar, interagindo como *sujeitos conscientes do seu papel na construção da história*” (UFMS, 2012, p. 9, grifos meus),

um profissional que tenha dentre outras características “*autonomia* e criatividade para as diversas situações pedagógicas, utilizando-se de seus conhecimentos musicais e pedagógicos para *atuar de forma transformadora*” (Idem, p. 10, grifos meus). O atendimento imediato às principais necessidades e demandas do mercado pressupõe adesão às políticas neoliberais, formando profissionais que a ele se adaptem e não que o critiquem, questionem ou cuja realidade pretendam transformar, seja qual for seu campo de atuação.

Autores como Coelho (2009, 2012) e Coelho e Guimarães (2012), entendem que ao centrar a educação na profissionalização ocorre a limitação das capacidades e o empobrecimento das possibilidades culturais humanas, deixando vulneráveis ao mundo do trabalho jovens e adultos.

Privilegiar o caráter propedêutico da escola, a transmissão de informações, habilidades e competências para que os alunos se insiram no mundo do conhecimento e do trabalho moderno, é uma forma de mantê-la presa à ótica do mercado e preocupada com a instrumentalização dos alunos. Daí a predominância de uma compreensão e de práticas instrumentais de alfabetização, de letramento, da linguagem, das ciências, da tecnologia, das letras, das artes e da própria filosofia. Essa escola, ao invés de ampliar e aprofundar, limita e empobrece os horizontes culturais e humanos da sociedade e dos indivíduos. Lutar contra ela e trabalhar para superá-la é, sem dúvida, prestar um importante serviço à causa da autonomia, da liberdade e da cidadania, ao presente e ao futuro da sociedade e da humanidade. Esse é sem dúvida um desafio posto à escola, aos educadores, aos educandos, à sociedade e à humanidade. (COELHO E GUIMARÃES, 2012, p. 336)

Ainda com relação ao mercado de trabalho, todos os PPPs referem-se a diferentes espaços de atuação para o professor de Música, com destaque para a Educação Básica. Esse destaque é feito principalmente em função da Lei nº 11.769/2008 que prevê a obrigatoriedade do ensino da Música nas escolas, ampliando ainda mais o campo de atuação do professor de Música. Neste sentido, a instituição A é a única da região Centro-Oeste que oferece três diferentes habilitações na Licenciatura em Música, o que é de fato uma proposta pioneira no país. Procura, assim, atender às diferentes possibilidades e espaços de atuação para o professor de Música, questão que tem sido amplamente discutida na área da Educação Musical na atualidade.

Esta multiplicidade de campos está relacionada à própria área da Música que é realmente muito diversificada, como afirmam alguns dos entrevistados: “A nossa área de Música é muito diversificada” (Entrevistado 1A); “A gente prepara pra tudo: pra

Educação Básica, pra ONGs, pros contextos não formais, pros múltiplos contextos, espaços” (Entrevistado 1C). Autores da área da Educação Musical (DEL BEN, 2003; PENNA, 2007) reconhecem e valorizam estes diferentes espaços:

São múltiplos os espaços de atuação para o educador musical, pela diversidade de contextos educativos, escolares ou extra-escolares, incluindo os projetos sociais e as escolas especializadas em música, como discutido por diversos autores. (PENNA, 2007, p. 52)

Del Ben (2003) entende esta multiplicidade de espaços de atuação como uma particularidade da área da Educação Musical. Em sua opinião, o reconhecimento de outros espaços tem servido de auxílio para a identificação e assunção da complexidade e multidimensionalidade da área.

Também as DCNs para os cursos de graduação em Música afirmam esta abrangência em pelo menos dois momentos: no artigo 3º, ao propor um amplo perfil para o graduando; e no artigo 4º, ao tratar das competências e habilidades a serem desenvolvidas na formação do licenciando.

Esta diversificação, de modo geral, pode ser considerada rica e positiva, pois a Música faz parte da vida de todo ser humano, todos têm direito a conhecê-la e como tal é ótimo que se possa aprender, fazer e vivenciar a Música de diferentes formas em diferentes espaços, o que pode ser viabilizado de forma mais profunda pela presença e mediação do professor licenciado. Mas, contraditoriamente, também pode ser um ponto polêmico e problemático, pois ao tentar formar um professor que possa atuar em todos estes diferentes espaços esta formação pode acabar ficando superficial e fragmentada. Na tentativa de preparar o futuro docente para atuar em tantos espaços corre-se o risco de não prepará-lo adequadamente para nenhum deles.

Segundo um dos entrevistados, esta diversidade de campos de atuação, característica da área da Música pode ser denominada como “polivalência interna”, ou seja, uma polivalência de atuação do professor de Música no âmbito da especificidade de seu campo de conhecimento, a música. Esta “polivalência interna” não se refere à polivalência característica da Educação Artística (Lei nº 5.692/71), contra a qual toda a grande área de Artes sempre se posicionou. Ou seja: o professor de Música é formado em cursos específicos de Licenciatura em Música, para trabalhar com o ensino de Música, mas a grande diversidade de áreas de atuação com suas diferentes características vai requerer que o professor seja *musicalmente polivalente*.

Quais seriam as saídas? Diferentes licenciaturas para diferentes espaços, verticalizando ainda mais a fragmentação? Propor cursos com maior duração e carga horária para contemplar a formação para os diferentes espaços de forma menos aligeirada? Ou oferecer uma Licenciatura em Música que ignore estes diferentes espaços, esta polivalência interna, contemplando uma formação mais geral? Neste sentido, é possível afirmar que a proposta da instituição A consiste em um avanço, uma tentativa de minimizar os problemas da formação de professores para trabalhar nos diferentes contextos que caracterizam esta polivalência interna. Outro caminho pode ser a formação continuada do professor, seja em cursos de complementação oferecidos pelas IES, cursos de pós-graduação e outras possibilidades a serem desenvolvidas.

Diante do exposto, evidencia-se que a questão é extremamente polêmica e complexa. Os problemas que se apresentam exigem ainda mais estudos e debates da área, no sentido de encontrar caminhos e propostas para estas e tantas outras questões que se colocam.

Com relação à avaliação cabe destacar alguns aspectos a partir de uma leitura mais aprofundada dos PPPs. O projeto político-pedagógico da Instituição A evidencia alguns pontos contraditórios em sua proposta. É possível identificar uma visão até certo ponto tradicional e conservadora em suas formas de avaliação, por exemplo, ao afirmar que “*não é só o discente que de vez em quando precisa corrigir o rumo*” (Idem, grifos meus). Esta afirmativa traz implícita a ideia de que, diferentemente do aluno, raramente o docente ou a instituição formadora cometem erros ou *perdem o rumo*, o que é contraditório com o pensamento de autores adotados como referencial teórico para a formação de professores (como Paulo Freire, por exemplo). E é incompatível com os objetivos de um curso que se propõe a formar professores de Música autônomos e capazes de refletir criticamente sobre sua prática pedagógica, de forma a intervir e transformar sua realidade social. Para isso, é fundamental que a instituição formadora e seus docentes também assumam uma postura crítica em relação à sua própria atuação, reconhecendo e corrigindo seus próprios erros. Cabe ainda destacar que as avaliações externas realizadas pelos órgãos governamentais são obrigatórias, inclusive para efeitos de reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos, não sendo, pois, o caso de se propor a participar! O documento também não traz informações ou sugestões sobre como

se daria a avaliação por parte da comunidade e nem se há algum estudo sendo desenvolvido para se efetivar esta modalidade de avaliação.

Quanto ao projeto da instituição C, é possível constatar que o documento não discute ou questiona o sistema de avaliação adotado pela instituição e nem propõe alternativas internas que contemplem outros aspectos a serem avaliados, o que possibilita afirmar a total adesão ao que é proposto. O excessivo detalhamento e prescrição de procedimentos e instrumentos a serem utilizados nas avaliações, estipulando inclusive a obrigatoriedade e quantidade de provas escritas por semestre para cada disciplina, evidencia um caráter eminentemente técnico e normativo e, até certo, ponto controlador e limitante das opções avaliativas do docente formador. Neste aspecto, considerando o que está no documento, pode-se considerar que este projeto apresenta uma visão de avaliação extremamente conservadora, sem criticidade e incompatível com os referenciais teóricos adotados, tanto da área da Educação e quanto da Música.

Em contrapartida, o PPP da instituição D é o único que traz uma discussão fundamentada sobre avaliação, com uso de amplo referencial em consonância com os princípios teórico-metodológicos adotados. Este PPP apresenta-se diferenciado dos demais, trazendo uma visão crítica e contextualizada à realidade local, fundamentada em estudos e pesquisas realizados para a construção de seu sistema avaliativo. Pode-se dizer ainda, pela leitura do documento, que ele tem uma proposta mais democrática e flexível em função de seu caráter pouco prescritivo, dando espaço e autonomia para que os docentes do curso definam procedimentos e instrumentos de avaliação.

Os PPPs trazem perfis bem definidos para os cursos, distintos dos bacharelados. Além de estarem em consonância com o Parecer CNE/CP nº 9/2001, que preconiza que os currículos da Licenciatura não se confundam com o Bacharelado, também correspondem ao anseio da área de Educação Musical (PENNA, 2002, 2007; QUEIROZ e MARINHO, 2005; QUEIROZ, 2012). Entretanto, o PPP da instituição C é marcado por uma dubiedade, pois “busca – a despeito de ser uma Licenciatura – dar consistente formação nas áreas da execução instrumental, regência e análise musical” (UFMS, 2012, p. 48, grifos meus). Segundo um dos entrevistados desta instituição, desde a elaboração do primeiro projeto pedagógico sempre houve a intenção de se criar um curso com um perfil “*meio híbrido, que não fosse só buscar a licenciatura, formação de educadores musicais, mas que também tivesse uma coisa de prática musical que*

*se revertesse a uma formação ao nível de bacharelado [...] a gente sempre buscou um equilíbrio entre licenciatura e bacharelado no nosso curso*” (Entrevistado 3C, grifos meus). Ou seja: o curso é de Licenciatura, mas também quer cumprir a função do bacharelado. A fala do entrevistado, bem como o texto do PPP, evidenciam que o curso não tem uma identidade definida, oscilando entre licenciatura e bacharelado, o que pode resultar em uma formação inconsistente. Além disso, sugere uma maior valorização do bacharelado em relação à licenciatura.

Outra dubiedade constatada na fala dos entrevistados da instituição C diz respeito à utilização ou não da Música europeia como referência para a formação dos licenciandos. Segundo o Entrevistado 3C, existe um cuidado na formação do professor de Música em evitar que “a Educação Musical seja feita exclusivamente a partir dos parâmetros da Música europeia, mas que ela se abra também para as culturas populares de um modo geral”. Contraditoriamente, no decorrer da entrevista este mesmo sujeito defende que, em sua formação, o licenciando desenvolva o domínio dos conteúdos musicais: “que ele siga uma prática musical. Claro que a partir de paradigmas da Música ocidental europeia, porque é onde todos somos formados. Nós não podemos ensinar Música indígena, a gente não sabe Música indígena” (Entrevistado 3C). O Entrevistado 1C, ao falar da concepção de docência que norteia a configuração do curso, enxerga essa contradição no PPP e no corpo docente. Segundo suas próprias palavras, “essa concepção de docência em Música, se você vai pelo projeto pedagógico, é um músico erudito, que fala de Música erudita, que é preparado para trabalhar com ela” (Entrevistado 1C). Ele afirma, ainda, que embora haja algumas “concessões”, como a disciplina História da Música Brasileira, o curso é todo orientado para a Música erudita. Mas, atribui esta situação aos próprios professores formadores: “tem a culpa dos professores, eu acredito, todo mundo é músico erudito, é a formação”. Tanto o Entrevistado 3C quanto o sujeito 1C se referem às suas próprias limitações para lidar com conteúdos da área da Música Popular, decorrentes de suas formações. Ambos afirmam, também, que existe uma busca para alterar esta situação.

A interdisciplinaridade está muito presente em três dos projetos político-pedagógicos, constituindo-se como parte dos princípios orientadores da formação (Instituições A e B) ou teórico-metodológicos (instituição D). Apesar de ser discutida e defendida nos PPPs, os entrevistados afirmaram que, na prática, a interdisciplinaridade

nem sempre acontece, pois falta diálogo entre os docentes, falta planejamento em conjunto e também em função de divergências teórico-epistemológicas entre os professores. O PPP da instituição C não faz menção à interdisciplinaridade, mas os entrevistados também se referiram aos mesmos problemas relatados pelos demais entrevistados: “não tem planejamento conjunto” (Entrevistado 1C); “a gente teve poucos momentos de troca até agora, eu fiquei sabendo em conversa com o antigo professor [...] eu não consegui sentar muito com ele e pegar as informações” (Entrevistado 2C).

Quanto à articulação entre teoria e prática, os PPPs são praticamente unânimes em afirmar que ambas se complementam e devem transversalizar todas as disciplinas do currículo, com exceção do projeto político-pedagógico da instituição C, que considera a teoria como fundamento da prática, antecedendo-a. Na instituição C as disciplinas devem ser definidas como teóricas ou práticas, não existindo disciplinas teórico-práticas, segundo afirmaram os entrevistados. Entretanto, os professores procuram “burlar” esta limitação de modo a trabalhar os conhecimentos em ambas as dimensões. É preciso ter em mente que, ao se propor oferecer uma formação que possibilite a autonomia do indivíduo, não há como conceber teoria e prática como pólos distintos, ao contrário, ambas se constituem mutuamente (DOURADO, 2013). De igual forma, Coelho (2012) afirma que a relação entre teoria e prática “é intrínseca, e não extrínseca, de pólos opostos ou complementares [...] não há pois, teoria prática nem prática teórica” (p. 101).

Todos os projetos aqui analisados dão grande ênfase às práticas pedagógicas e musicais. Para um dos entrevistados da instituição D, um dos pontos fortes do PPP é colocar as práticas pedagógicas em várias disciplinas desde o início do curso: “eu acho que esse é um ponto positivo dessa base curricular e esse debate realmente envolve a questão prática desde o início do curso” (Entrevistado 1D). As práticas musicais estão presentes durante todo o curso nas instituições A e C, oito semestres na instituição B e quatro semestres na instituição D. Entretanto, com exceção da instituição B, pelo menos um entrevistado de cada instituição reclamou de que ainda há muita teoria em detrimento da prática musical, colocando este como um dos pontos negativos em suas respectivas matrizes curriculares: “carga exagerada de disciplinas que não tem como foco a Música. O aluno sai mais preparado em Educação do que em Música!” (Entrevistado 3 A); “Há uma sobrecarga de conteúdos teóricos e poucos práticos dentro da formação musical” (Entrevistado 2C); “a prática musical necessita

de mais espaço, dada a má formação prévia de muitos dos discentes ingressos” (Entrevistado 3D).

Para dois entrevistados da instituição C, não há equilíbrio entre disciplinas de caráter teórico e disciplinas práticas: “bastante desequilíbrio pois a ênfase maior recai sobre as disciplinas teóricas” (Entrevistado 2C); “a carga horária em práticas de ensino é grande porque é algo que exige a legislação, mas não é equilibrada” (Entrevistado 1C); e, para o entrevistado da instituição B, existe um “equilíbrio satisfatório entre as disciplinas de caráter teórico e prático, tanto no campo da formação musical, quanto no campo da formação docente”. Mas uma leitura mais atenta dos projetos político-pedagógicos e suas matrizes curriculares deixa claro que a ênfase recai sobre as práticas, tanto pedagógicas quanto musicais.

Todos os PPPs seguem o que está proposto nas DCNs para a formação de professores para a Educação Básica com relação aos estágios obrigatórios. Os cursos têm seus estágios normatizados e regulamentados institucionalmente, com o estabelecimento de convênios entre as universidades e com os diferentes campos. Entretanto, na fala dos entrevistados, evidenciou-se que nem sempre as relações formais entre as IES e as unidades de ensino e/ou secretarias municipais e estaduais de ensino se dão de forma tranquila, contínua e sintonizada. Além dos diferentes enfoques sobre a presença/realização da Música na escola, há muita burocracia e muitas vezes os convênios, projetos e acordos estabelecidos são interrompidos ou nem mesmo chegam a acontecer por razões diversas, como mudanças nos cargos, eleição de novos prefeitos e governadores: “o estágio sempre foi uma dor de cabeça muito grande, porque o diálogo com as secretarias é complicado” (Entrevistado 1C); “eu vejo o estágio como a mais burocrática de todas, por conta da relação da universidade com outras instituições” (Entrevistado 2C); “nós conversamos com a secretária municipal, ficou tudo acertado, fizemos o termo do convênio, encaminhei o termo do convênio, só faltava assinar [...] a secretária saiu, chegou outra nova, a gente vai ter que começar tudo de novo” (Entrevistado 2D).

Embora o estágio não deva ser o único momento em que se relacionem teoria e prática, ele é o momento privilegiado em que se articulam os conhecimentos vinculados às diferentes disciplinas do curso. Na visão dos entrevistados este é o intuito do estágio e, neste sentido, há empenho dos professores para que esta vinculação aconteça. A este respeito, Coelho (2012) questiona a concepção de estágio como

“locus por excelência da integração entre elas [teoria e prática] e da aplicação do que se aprendeu na teoria” (p. 100). Para ele “a suposta possibilidade de integrar, no processo de formação, a teoria e a prática [...] não passa de ideologia, de sonho impossível, que nenhum currículo conseguirá realizá-lo” (Idem).

O que se constatou com o estudo dos PPPs à luz do Parecer CNE/CP nº 9/2001 e das Resoluções CNE/CP nº 1/2002, nº 2/2002 e nº 2/2004 e, complementado pelas entrevistas, é que os referidos projetos se apresentam em sintonia com o que está disposto nestas normas, seu caráter utilitarista da formação de professores pautada na certificação de competências, flexibilização curricular e avaliação como forma de conformação e controle. Algumas instituições parecem aderir à lógica da formação para o mercado de trabalho. Há pouco ou nenhum diálogo entre os PPPs e os currículos da Educação Básica e até mesmo o desconhecimento desta realidade por parte dos professores formadores. Outro dado relevante é o pouco envolvimento de alguns professores com o curso, segundo os entrevistados. Inclusive de coordenadores que “não se envolvem” com o estágio e sequer tomam conhecimento de como ele tem acontecido, usando como justificativa o fato de não serem da área da Educação Musical.

Com exceção da instituição C, todas as demais estão revisando ou dando início à reformulação dos PPPs. Este é o momento adequado para se fazer uma análise crítica aprofundada do que as normas e a legislação propõe para os cursos de formação de professores, com amplos debates por parte de todos os envolvidos nesta formação. É o momento de avaliar e corrigir os erros, distorções e incoerências. Várias dificuldades e obstáculos se colocam na construção de um novo projeto político-pedagógico, desde o pouco envolvimento de parte do corpo docente até a manutenção do modelo tradicional, apenas fazendo um novo arranjo das mesmas disciplinas, mudando-lhes os nomes e/ou trocando seu lugar dentro da matriz. Para formar um professor de Música, realmente crítico e autônomo, há que se rever concepções e conceitos e isso deve ser feito coletivamente. Evidencia-se também a necessidade de mais estudos e pesquisas sobre a legislação e a constituição dos cursos de Licenciatura em Música no país.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese é fruto de minhas experiências e inquietações como docente universitária, que trabalha com a formação de professores de Música que atuarão na Educação Básica, dentre outros espaços. Partindo do princípio de que a Música estimula e favorece o desenvolvimento da capacidade de articulação dos indivíduos, bem como da criatividade e da sensibilidade, considero que seu aprendizado é relevante para a formação humana e é, por isso mesmo, um direito de todos. Para que todos tenham acesso ao conhecimento musical, à compreensão e expressão por meio da linguagem musical, à prática e às vivências musicais, acredito que a Educação Básica é o *locus* privilegiado para este aprendizado (sem desconsiderar, porém, outros espaços além da escola).

Para que o ensino da Música nas escolas seja significativo e contribua concretamente para o desenvolvimento pleno dos alunos, é fundamental que os professores de Música sejam bem formados musicalmente e pedagogicamente para trabalhar em sintonia com a realidade social e cultural em que ele e seus alunos estão inseridos. Esta formação deve acontecer especificamente em cursos de Licenciatura em Música, uma vez que para ser professor de Música não basta saber tocar um instrumento, é necessário que este professor também se *especialize* em Educação.

Educadores e pesquisadores da área da Educação Musical, como Hentschke (2003), Penna (2004a, 2004b, 2007) e Gainza (2011), defendem a presença da Música na Educação Básica e entendem que a formação do professor de música deve acontecer necessariamente em cursos de Licenciatura plena, com formação específica na área (não polivalente, portanto) e, que leve em consideração os atuais contextos e necessidades educacionais. Para tanto, a legislação educacional brasileira (leis, normas, pareceres...) indica que os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Licenciatura devem atender às especificidades dessa formação, tendo presente que os cursos de Bacharelado em Música objetivam formar o *performer* e não o educador musical.

Concordando e compartilhando destes princípios, comprometida com a formação de educadores musicais que atuem de maneira significativa, contribuindo

para o entendimento da Música como um elemento importante na cultura escolar e para a formação humana, questionei como essa formação acontecia nas Licenciaturas em Música da região Centro-Oeste. Assim sendo, foi realizada a pesquisa que originou esta tese, cujo propósito foi investigar e conhecer como se caracteriza a formação do professor de Música nos cursos de Licenciatura nesta região e, em que medida estes cursos correspondem às exigências e concepções indicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica. Procurou-se ainda conhecer as perspectivas e indicadores dos debates contemporâneos sobre a formação de professores de Música no Brasil a partir de pesquisas recentes e, também, como o docente formador se relaciona com o PPP de sua instituição.

Para o entendimento dos processos que conduziram ao atual ensino de Música, fez-se uma retrospectiva do ensino de Música e da formação do professor de Música no Brasil, a partir das primeiras décadas do século XX até a década de 2010, tendo como principal referência a legislação federal para formação dos professores de Música para a educação escolar, a partir da década de 1930 (com a instituição do Canto Orfeônico nas escolas primárias e a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico – primeira experiência nacional de caráter federal de formação de professores de Música).

Constatou-se, a partir desse estudo, que a Música passa por momentos de presenças e ausências na escola, ao sabor da variação das leis educacionais. Conseqüentemente, o mesmo se dá com a formação do professor de Música, passando por indefinições e desprestígios. Verificou-se, porém, que ao longo destas décadas grandes progressos foram alcançados com ganhos expressivos para a área e atualmente novas demandas são colocadas para os educadores musicais requerendo uma formação mais abrangente.

Fez-se também a análise das teses e dissertações que tratam da formação de professores de Música para Educação Básica, com o intuito de mapear a atual discussão desta temática. Foram levantados no Banco de Resumos de Teses e Dissertações da Capes 72 trabalhos, os quais abordam diferentes aspectos referentes à formação do professor de Música. Constatou-se que o número de pesquisas sobre esta temática é baixo, embora venha crescendo significativamente nos últimos anos. A abordagem de pesquisa predominante é a qualitativa, caracterizando uma

*preferência* da área. Destes 72 trabalhos apenas 8 se referem especificamente à formação do professor que vai atuar na Educação Básica, revelando que esta temática ainda tem recebido pouca atenção por parte dos pesquisadores.

Verificou-se que embora a maioria das teses e dissertações tragam em suas referências as DCNs para a formação de professores da Educação Básica, muito poucas fazem uma análise e/ou discussão crítica deste documento. Constatou-se, pois, a necessidade de que mais estudos sobre a formação de professores de Música sejam realizados abordando criticamente a temática das políticas públicas e da legislação educacional.

Discutiu-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música e suas implicações na formação do professor de Música. Verificou-se que ambas as DCNs conferem um caráter utilitarista à formação de professores, pautada na certificação de competências, na flexibilização curricular e na avaliação, em função de sua sintonia com o mercado. Evidenciou-se que a formação tem sido pensada em função das demandas mercadológicas, as quais acabam por definir o perfil do graduado. No caso do professor de Música este perfil assume um caráter amplo e indefinido.

Também foram discutidos os PPPs das quatro IES pesquisadas à luz das DCNs e dos depoimentos de docentes entrevistados. O cruzamento entre os dados dos PPPs e das entrevistas deixou evidente que os projetos se adequaram ao que está disposto nestes documentos, aparentemente acatando-os como uma legislação a ser seguida e tomando-a como fator condicionante. A este respeito, porém, não se deve perder de vista que, com a extinção dos currículos mínimos obrigatórios as Universidades tem autonomia para construir seus PPPs de acordo com suas necessidades, características específicas e concepções de formação. As próprias normas indicam a necessidade elaboração de projetos adequados aos perfis específicos das diferentes carreiras profissionais. Entretanto os dados levantados demonstraram que não foi isso o que ocorreu.

Percebe-se ainda que falta clareza quanto às concepções de Educação, formação e docência em Música, tanto nos PPPs quanto na fala de alguns entrevistados. É de fundamental importância que estas concepções sejam discutidas e bem definidas para os professores formadores e, bem explicitadas nos PPPs, pois

destas concepções depende em grande parte a construção da identidade do curso e do perfil do professor de Música que se quer formar.

Evidenciou-se ainda que boa parte dos entrevistados desconhece ou conhece superficialmente a legislação educacional brasileira referente à formação de professores. Há inclusive quem a critique sem conhecê-la de fato, tributando-lhe a causa dos problemas da inserção da Educação Musical nas escolas e da formação do professor de Música. Para definir o professor de Música que se quer formar é essencial que se conheça o que estas leis e normas indicam, fazendo uma leitura crítica não só do que está escrito, mas também do *não escrito* e do que se esconde nas entrelinhas, onde de fato residem os fatores condicionantes. A organização da educação não é fruto direto da legislação, pois há interação entre ambas dentro da sociedade que as produz (SAVIANI, 1996). É preciso, pois, que os docentes formadores de professores de Música conheçam e discutam essa legislação.

Os perfis propostos para o futuro professor de Música nos quatro projetos são praticamente os mesmos com pequenas variações e pretende-se preparar este profissional para atuar em diferentes espaços, além da Educação Básica. A formação se pauta na flexibilização curricular e na pedagogia das competências, conforme é indicado na legislação, visando o atendimento do mercado de trabalho (no caso da instituição C isto é particularmente enfatizado). Alguns entrevistados, porém, discordam desta proposta pois entendem que o mercado não deve ser a referência para a formação do professor de Música. Há também em todos os PPPs grande ênfase à prática musical e ao domínio dos conteúdos específicos da área.

Cumprir lembrar que todos os PPPs tem em comum o ideal de formar professores de Música críticos, autônomos, éticos, que promovam o desenvolvimento humano de seus alunos, trabalhando para que aprendam a pensar e criar. Alunos que entendam o mundo, as artes, a cultura. A Arte, em suas diferentes manifestações, leva os indivíduos a uma percepção diferenciada do mundo, do homem e da cultura, pelo desenvolvimento do senso estético e do olhar crítico que questiona a realidade ao seu redor. Ela também se constitui em uma forma de expressão das individualidades, pensamentos, sentimentos, críticas e conceitos. Forma o ser humano que confere outros significados à vida, à sociedade, ampliando a existência humana.

Ora, esta concepção de formação humanizadora de professores e alunos é incompatível com uma formação que tenha por finalidade preparar o profissional

que seja flexível e se adapte rapidamente às mudanças constantes do mercado e do mundo do trabalho. É, pois, contraditório e paradoxal que os PPPs se proponham a formar profissionais críticos e autônomos, visando principalmente o domínio de competências e habilidades que possibilitem sua inserção no mundo trabalho. Por esta perspectiva escolas e universidades são reduzidas a verdadeiros centros de treinamento em que o pensamento, a criação e a produção do conhecimento são substituídos pela repetição, adequação e preparação técnica.

De acordo com os entrevistados, os cursos tem contemplado parcialmente o que está proposto nos projetos, em parte porque sempre fica uma lacuna entre o proposto e o realizado; e em parte por falta de diálogo entre os docentes, falta de planejamento conjunto e também por divergências teórico-epistemológicas (estas últimas perceptíveis na fala dos entrevistados). Estes fatores acabam por comprometer a interdisciplinaridade na formação do professor de Música.

Os projetos apresentam mais semelhanças do que distinções entre si e as diferenças são pontuais, podendo ser atribuídas às características e/ou problemas de cada instituição, ou também à adesão às DCNs. Os dados e informações levantados não permitiram afirmar até que ponto estas semelhanças se devem à adequação às DCNs – resultando, conseqüentemente, numa certa padronização dos cursos – ou se devem ao fato dos cursos pertencerem à mesma região. Cabe, porém a ressalva de que a região Centro-Oeste é a 3ª maior do país, ocupando 18,86% do território nacional, e, embora só tenha 3 estados, cada um deles tem formações e tradições culturais distintas.

A partir do que foi aqui exposto, novos desdobramentos e questões podem se colocar como objetos de estudo: Que formação se pretende para o professor de Música? Como os PPPs se efetivam na prática? O que os egressos tem a dizer sobre sua formação? O que as escolas que recebem estes professores teriam a dizer sobre sua formação e sua atuação?

A temática da formação de professores de Música é ampla e complexa e a cada dia novos desafios são colocados para os educadores musicais e para as instituições formadoras. É necessário refletir e pesquisar mais sobre esta temática, rever concepções e conceitos, sempre visando ao aprimoramento da formação e o enfrentamento crítico e rigoroso dos problemas que se colocam para área da Educação Musical.

Considero que esta pesquisa foi relevante, pois possibilitou uma melhor compreensão dos processos de formação de professores de Música que atuam na Educação Básica nos cursos de Licenciatura em Música da região Centro-Oeste. Apesar dos avanços e ganhos que a área da Educação Musical alcançou, evidenciados nesta pesquisa, ainda há muito a ser feito para garantir uma formação que não se limite ao neotecnicismo das propostas curriculares e da atual legislação educacional brasileira, capitaneadas pela lógica do capitalismo global e as demandas do mundo do trabalho. É essencial questionar e transformar a formação dos professores tal como acontece nos moldes atuais, pois assim haverá também transformações na Educação, de maneira a possibilitar concretamente a formação de sujeitos críticos, autônomos e éticos.

Esta pesquisa não teve a pretensão de compreender, em toda sua abrangência, este tema tão amplo como a formação do professor de Música. Contudo, com o presente estudo espera-se suscitar novas problematizações, instigando novas pesquisas e levando à produção de novos conhecimentos que redundem em crescimento e fortalecimento das Licenciaturas em Música, não só da região Centro-Oeste, mas também nas demais regiões do país.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino. *Por uma ecologia da formação de professores de música: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 2009. 225 f. tese (Doutorado em Música) – UFRGS.

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, Tomaz T. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994a.

\_\_\_\_\_. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. e SILVA, Tomaz T. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994b.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli. *Os Saberes Docentes na Ação Pedagógica dos Estagiários de Música: dois estudos de caso*. Porto Alegre, 2007. 449 f. Tese (Doutorado em Música) – UFRGS.

BENVENUTO, João Emanuel Ancelmo. *Estágio curricular e formação do habitus docente em educação musical*. Fortaleza, 2012. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – UFC.

BEYER, Esther. Educação musical no Brasil: tradição ou inovação? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3., Salvador, 1994. *Anais...* Salvador, Bahia: ABEM, 1994. p. 97-115.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 2010.

BORGES, Gilberto André. *Tecnologias da informação na formação inicial do professor de música: um estudo sobre o uso de recursos tecnológicos por estudantes de Licenciatura em Música no estado de Santa Catarina*. Florianópolis, 2010. 103 f. Dissertação (Mestrado em Música) – UDESC.

BORGES, Maria Célia. *Formação de Professores: desafios históricos, políticos e práticos*. São Paulo: Paulus, 2013.

BORGES, Maria Helena Jayme. *A música e o piano na sociedade goiana (1805-1972)*. Goiânia: FUNAPE, 1999.

BRASIL. *Decreto nº 51.215, de 21 de agosto de 1961*. Estabelece normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas Escolas Pré-Primárias, Primárias,

Secundárias e Normais, em todo o País. Diário Oficial da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, seção 1, p. 7602-7605. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51215-21-agosto-1961-390857-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acessado em: 30 mai 2015.

BRASIL. MEC/CFE. Parecer nº 18/63, de 7 de fevereiro de 1963. Interpretação do currículo de música. In: *Ministério da Educação e Cultura*. Documenta 12.

BRASIL. MEC. *Parecer CNE/CES nº 776, de 3 de dezembro de 1997*. Orientação para as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação.

BRASIL. MEC/CFE. *Parecer nº 24/81, de 27 de janeiro de 1981*. Consulta sobre a natureza do curso de Especialização de Professor de Canto Orfeônico. Disponível em: <<http://ptdocz.com/doc/420352/download---livros-gr%C3%A1tis>>. Acessado em: 25 mar 2015.

BRASIL. *Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995*. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm)>. Acessado em: 12/06/2014.

BRASIL. MEC. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Superior. *Edital nº 4/97, de 10 de dezembro de 1997*. Convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da SESu/MEC. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>>. Acessado em: 12/06/2014.

BRASIL. *Ministério da Educação e Desporto*. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997. v. 6: Arte.

BRASIL. MEC. *Parecer CNE/CP nº 009/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 27 de 2 de outubro de 2001*. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 583, de 04 de abril de 2001*. Orientação para as diretrizes curriculares de graduação.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2 de 18 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior.

BRASIL. *Parecer CES/CNE nº 0146, de 3 de abril de 2002*. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design.

BRASIL. *Parecer CNE/CES nº 0195, de 5 de agosto de 2003*. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design.

BRASIL. *Resolução CNE/CES nº 2, de 8 de março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. *Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Instrumento de avaliação de cursos de graduação. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://www.prograd.ufscar.br/arquivos/instrumento\\_avalicao\\_cursos%5B1%5D.pdf](http://www.prograd.ufscar.br/arquivos/instrumento_avalicao_cursos%5B1%5D.pdf)>. Acessado em: 25/05/2015.

BRASIL. *Parecer CNE/CES nº 280, de 06 de dezembro de 2007*. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, Bacharelado e Licenciatura.

BRASIL. *Resolução CNE/CES nº 1, de 16 de janeiro de 2009*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências.

BRASIL. *Lei nº 11.769/2008*. Altera a Lei nº 9394/96, 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.

BRASIL. *Capex, DOCUMENTO DE ÁREA 2013*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Diretoria de Avaliação - DAV. (Área de Avaliação: Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs\\_de\\_area/Artes\\_Musica\\_doc\\_area\\_e\\_comiss%C3%A3o\\_16out.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Artes_Musica_doc_area_e_comiss%C3%A3o_16out.pdf)>. Acessado em: 30/04/2014.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores – concepção básica no movimento de reformulações curriculares. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *Formação de Professores: um desafio*. Goiânia: UCG, 1996a. p. 13-28.

\_\_\_\_\_. Licenciaturas – qualidade, interdisciplinaridade e verticalidade do saber na formação inicial e continuada de professores. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *Formação de Professores: um desafio*. Goiânia: UCG, 1996b. p. 63-78.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores*. Campinas, SP: Papyrus, 1996c.

\_\_\_\_\_. Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou luta pelo poder? In: *Educação e Sociedade*, Campinas, Cedes, n. 68. 1999. p. 80-108.

\_\_\_\_\_. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, Cedes, v. 29, n. 105, set./dez., 2008. p. 1139-1166.

BUCHAMANN, Leticia Tais. *A construção da docência em Música no estágio supervisionado: um estudo na UFSM*. Santa Maria, 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSM.

CAMPOS, Gilka Martins de Castro. *A formação de professores de música na produção da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM (1991 a 2003)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, 2005.

CAMPOS, Nilceia da Silveira Protásio. *Música na cultura escolar: as práticas musicais no contexto da Educação Artística (1971-1976)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2004.

CAMPOS, Roselane Fátima. *A reforma da formação inicial dos professores da Educação Básica nos anos de 1990 – desvelando as tessituras da proposta governamental*. 2002. 242 f. Tese (doutorado) – Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CASTAGNA, Paulo. *A produção Musical carioca entre 1780-1831*. São Paulo: UNESP, 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/Alexandre/Downloads/hmb\_2004\_apostila08-libre.pdf>.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, Cedes, ano XXII, n. 75, ago., 2001. p. 67-83.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. *A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008): ruptura ou continuidade?* 2011. 449 f. Tese (doutorado) – Instituto de Economia. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CHAUÍ, M. A Universidade operacional. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*. 1999. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S141440771999000600002&1ng=PT&nrm=isso&t1ng=pt08](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S141440771999000600002&1ng=PT&nrm=isso&t1ng=pt08)>. Acesso em: 08/06/2012.

\_\_\_\_\_. *Universidade: Por quê e como reformar?* (Seminário). MEC/SESu, 6-7 de agosto de 2003.

COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.). *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. Escola e formação de professores. In: (Org.). COELHO, Ildeu Moreira. *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009.

COELHO, I. M. e GUIMARÃES, G. Educação, escola e formação. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 37, n. 2, jul./dez., 2012. p. 323-339

CURY, Carlos Roberto Jamil. Reforma universitária na nova lei de diretrizes e bases da educação nacional? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 23, n. 101. jul., 1997. p. 3-19.

\_\_\_\_\_. A Educação Básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, Cedes, v. 23, n. 80, set., 2002. p. 168-200.

\_\_\_\_\_. Potencialidades e limitações da certificação de professores. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3 n. 4, p. 117-134, jan/jun 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

DEL-BEN, Luciana. (Para) Pensar a pesquisa em educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, set. 2010. p. 25-33.

\_\_\_\_\_. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, 29-32, mar., 2003.

DENARDI, Christiane. *Professores de Música: história e perspectivas*. Curitiba: Juruá, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação e Sociedade*, Campinas, Cedes, v. 23, n. 80. set., 2002. p. 234-252.

DOURADO, Luiz F. A formação de Professores e a Base Comum Nacional: questões e proposições para o debate. Texto apresentado na reunião da Comissão Bicameral de Formação de Professores do CNE em 06.05.2013. *RBPAAE*, v. 29, n. 2, mai./ago., 2013. p. 367-388.

ESPIRIDIANO, Neide. *Educação musical e formação de professores: suíte e variações sobre o tema*. São Paulo, 2011. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) - USP.

FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Educação. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 5, set., 2000. p. 45-57.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em Educação Musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, set., 2006. p. 11-26.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em Educação Musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros (II). In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 16, set., 2007. p. 95-111.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Considerações sobre a pesquisa em educação musical. In: FREIRE, Vanda Bellard (Org.). *Horizontes da Pesquisa em Música*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

FREIRE, Vanda Bellard; CAVAZOTTI, André. *Música e Pesquisa: novas abordagens*. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2007.

FREITAS, Helena C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, Cedes, v. 23, n. 80. set., 2002. p. 136-167.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: Seminário de Educação Brasileira, 3. *Centro de Estudos Educação e Sociedade*, Campinas, fev., 2011.

FUCCI-AMATO, Rita. *Escola e Educação Musical: (des)caminhos históricos e horizontes*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FUKS, Rosa. *O Discurso do Silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Não basta ser músico para ensinar música. É preciso entender de Educação*. São Paulo: 2011. Nova Escola, p. 38-40, abr., 2011. Entrevista concedida a Paula Nadal. Disponível em: [www.novaescola.org.br](http://www.novaescola.org.br). Acessado em: abril de 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. *A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

GHIRARDELLI JUNIOR, Paulo. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, Solange Maranhão. *A formação de professores de Música da Faculdade de Artes do Paraná: concepções filosófico-pedagógicas*. Salvador, 2008. 180 f. 7dissertação (Mestrado em Música) – UFBA.

GRINGS, Bernardo. *O ensino de regência na formação do professor de música: um estudo com três cursos de Licenciatura em Música da região Sul do Brasil*. Florianópolis, 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado em Música) – UDESC.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de Professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

HANNA, Fábio Tadeu Vighy. Caio Prado Jr. E Oliveira Vianna: interpretações do Brasil e projetos políticos para a modernização brasileira. In: *Akrópolis*, Umuarama, v. 11, n. 1, jan./mar., 2003. Disponível em: <http://revistas.unipar.br/akropolis/article/viewFile/327/295>.

HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, mar., 2003. p. 43-56.

HENTSCHKE, Liane. AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 15, set., 2006. p. 49-58.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. *Da arte à educação. A música nas escolas públicas – 1838-1971*. São Paulo, 2008. Tese (Doutorado em Educação) PUC - SP.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. *O Ensino da Música na Escola Fundamental*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia L. M. Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical. In: *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 31, jul./dez., 2013. p. 11-22.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, set. 2009. p. 67-66.

MINAYO, M. C. S. *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7ª edição. São Paulo: Hucitec, 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Antonio Flavio B. Formação de professores: da regulação à autonomia. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *Políticas e Gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios?* São Paulo: Xamã, 2009.

\_\_\_\_\_. *Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1974.

NOGUEIRA, Ilza. Estrutura da área de música na Tabela de Classificação do conhecimento. Relatório junto ao CNPq. Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, 10., Goiânia, 1997. *Anais...* Goiânia: EM-UFG, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, Cedes, v. 25, n. 89. set./dez., 2004. p. 1127-1144.

OLIVEIRA, João Ferreira de. Educação escolar e currículo: por que as reformas curriculares têm fracassado no Brasil? In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *Política e Gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios*. São Paulo: Xamã, 2009.

PARADA, Maurício Barreto Alvarez. O maestro da ordem: Villa-Lobos e a cultura cívica nos anos 1930/1940. In: *ArtCultura*, Uberlândia, v. 10, n. 17, jul./dez., 2008. p. 173-189. Disponível em: <[http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF17/M\\_Parada\\_17.pdf](http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF17/M_Parada_17.pdf)>.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I - Analisando a legislação e termos normativos. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, mar., 2004a. p. 19-28.

\_\_\_\_\_. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II - Da legislação à prática escolar. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 11, set., 2004b. p. 7-16.

\_\_\_\_\_. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 16, mar., 2007. p. 49-56.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. *Ensino superior e as Licenciaturas em Música (pós Diretrizes Curriculares Nacionais 2004): um retrato do Habitus conservatorial nos documentos curriculares*. Campo Grande, 2012. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFMS.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei nº 11.769/2008. In: *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 29, jul./dez., 2012. p. 23-38.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, set., 2005. p. 83-92.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. In: *Música na Educação Básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, out., 2009. p. 60-75.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto. ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, Marco Antonio Carvalho. *Heitor Villa-Lobos*. Recife: Joaquim Nabuco/Massangana, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. Conferência de abertura do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, organizado pela Uninove e realizado em São Paulo, de 27 a 29 de agosto de 2008. Disponível em: <[http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Anais\\_V\\_coloquio/Conferencia%20Dermeva%20SAVIANI.pdf](http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Anais_V_coloquio/Conferencia%20Dermeva%20SAVIANI.pdf)>. Acessado em: 05/05/2015.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr., 2009. p. 143-155.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas*. 2007. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) UFSC, Florianópolis, SC, 2007.

SCHRAIBER, Lilia Bilma. Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica. *Revista Saúde Pública*. n. 29. 1995. p. 63-74.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *O projeto Político Pedagógico: a saída para a escola*. 1998. Impresso.

SGUISSARDI, V. *Educação Superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto e EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia M. (Org.) *Iluminismo às Avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro da. *Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades*. 2008. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política Educacional do Governo FHC: o caso do ensino médio. *Educação e Sociedade*, Campinas, Cedes, v. 23, n. 80. set., 2002. p. 201-233.

\_\_\_\_\_. *Pragmatismo e Populismo na Educação Superior: nos governos FHC e Lula*. São Paulo: Xamã, 2005.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Monica Ribeiro da. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio (Orgs.). *A Formação do Professor de Música no Brasil*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

SOBREIRA, Sílvia, reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 20, set., 2008. p. 45-52.

SOUZA, M. A. Algumas Reflexões sobre a Lei e a Legislação como Fontes de Pesquisa para a História da Educação. In: Irlen Antônio Gonçalves. (Org.). *História da Educação em Minas Gerais*. 1. ed. Belo Horizonte: FUMEC, 2002.

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, n. 14, mai./jun./jul./ago., 2000. Disponível em: <[http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14\\_06\\_LEONOR\\_MARIA\\_TANURI.pdf](http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf)>. Acessado em: 21/10/2014.

VEIGA, Ilma P. A. *A Aventura de Formar Professores*. Campinas, SP: Papirus, 2009.

\_\_\_\_\_. *Educação Básica e Educação Superior: projeto político-pedagógico*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VEIGA, Ilma P. A.; SILVA, Edileuza Fernandes da. *A Escola Mudou: que mude a formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Educação Musical*. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos, 1991. (Presença de Villa-Lobos; v. 13).

\_\_\_\_\_. *O Ensino Popular da Música no Brasil: o ensino da música e do canto orfeônico nas escolas*. Rio de Janeiro: SEMA, 1937.

ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

## APÊNDICE

## APÊNDICE A: ROTEIROS

### Roteiro de Entrevista 1

#### Sobre o entrevistado

1. Qual sua formação? (graduação, pós-graduação, qual e em que área; formação musical-toca, canta, rege...)
2. Quanto tempo de exercício da profissão:
  - a) antes da Universidade – quanto tempo, onde e que função desempenhava.
  - b) na Universidade.
3. Desenvolve alguma outra atividade além da docência?

#### Atuação na Universidade

4. Há quanto tempo está na Universidade?
5. Que disciplinas ministrou/ministra e há quanto tempo?
6. Já exerceu alguma função administrativa? Quais e por quanto tempo?
7. Há quanto tempo está/esteve na função de coordenador do Curso de Licenciatura? Já desempenhou esta função anteriormente?

#### PPP e formação de professores

8. Como e em que bases foi construída a atual matriz curricular?
9. Em sua opinião os debates sobre formação e profissionalização docente da área da Educação tem/tiveram alguma influência na elaboração do PPP e da matriz curricular do curso?
10. Qual é a concepção de educação que norteia a configuração do currículo do curso?
11. Qual é a concepção de formação profissional que norteia a configuração do currículo do curso?
12. Qual é a concepção de docência/docência em música que norteia a configuração do currículo do curso?
13. Qual é a concepção de professor de música a ser formado pelo curso?
14. Quais são e como se caracterizam os elementos teórico-práticos que compõem o PPP do curso?
15. Como se dá a relação entre teoria e prática na matriz curricular do curso?
16. Como são distribuídas as disciplinas na matriz curricular? Há equilíbrio entre as disciplinas teóricas e as práticas?
17. Como o Estágio Curricular obrigatório tem articulado os conhecimentos vinculados às diferentes disciplinas?
18. Considerando o PPP, você diria que o curso tem contemplado o que está proposto no documento para a formação do professor de música?
19. Em sua opinião quais são os pontos positivos e negativos do PPP?

## Roteiro de Entrevista 2 (Reformulado)

### Sobre o entrevistado

1. Qual sua formação? (graduação, pós-graduação, qual e em que área; formação musical-toca, canta, rege...)
2. Quanto tempo de exercício da profissão:
  - a) antes da Universidade - quanto tempo, onde e que função desempenhava.
  - b) na Universidade.
3. Desenvolve alguma outra atividade além da docência?

### Atuação na Universidade

4. Que disciplinas ministrou/ministra e há quanto tempo?
5. Já exerceu alguma função administrativa? Quais e por quanto tempo?
6. Há quanto tempo está/esteve na função de coordenador do Curso de Licenciatura? Já desempenhou esta função anteriormente?

### PPP e formação de professores

7. Como e em que bases foi construída a atual matriz curricular?
8. Você participou da elaboração deste Projeto Político Pedagógico?
9. Caso tenha participado, como se deu este processo? Em sua opinião foi tranquilo ou houve tensões e divergências? Explícite-as, por favor.
10. Em sua opinião os debates sobre formação e profissionalização docente da área da Educação têm/ tiveram alguma influência na elaboração do PPP e da matriz curricular do curso?
11. Qual é a concepção de educação que norteia a configuração do currículo do curso?
12. Qual é a concepção de formação profissional que norteia a configuração do currículo do curso?
13. Qual é a concepção de docência/docência em música que norteia a configuração do currículo do curso?
14. Qual é a concepção de professor de música a ser formado pelo curso?
15. Quais são e como se caracterizam os elementos teórico-práticos que compõem o PPP do curso?
16. Como se dá a relação entre teoria e prática na matriz curricular do curso?
17. Como são distribuídas as disciplinas na matriz curricular? Há equilíbrio entre as disciplinas teóricas e as práticas?
18. Em que espaços o estágio é realizado (escolas da educação básica - públicas e/ou privadas, escolas específicas de música, espaços alternativos...)? Caso seja realizado em diferentes espaços, é o mesmo professor que orienta os alunos ou há diferentes professores para os diferentes espaços?
19. Em sua opinião o Estágio Curricular obrigatório tem articulado os conhecimentos vinculados às diferentes disciplinas do curso? Em caso afirmativo, como se dá esta articulação?
20. Considerando o PPP, você diria que o curso tem contemplado o que está proposto no documento para a formação do professor de música?
21. Em sua opinião quais são os pontos positivos e negativos do PPP?
22. Como está constituído o Núcleo Docente Estruturante - NDE do curso?
23. Como tem sido a atuação do NDE em sua opinião?

**APÊNDICE B: TCLE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NA REGIÃO CENTRO-OESTE (UFG, UFMS, UFMT, UnB). Meu nome é Gilka Martins de Castro Campos, sou o pesquisador(a) responsável e minha área de atuação é a Educação. Esta pesquisa faz parte de meu trabalho de Doutorado oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Gilka Martins de Castro Campos nos telefones 9944-2112 ou 3877-4663. Em casos de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com a Coordenação do Curso de Doutorado em Educação, no telefone: (62) 3209-6205.

Nome e Assinatura do pesquisador \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NA REGIÃO CENTRO-OESTE (UFG, UFMS, UFMT, UNB), como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) Gilka Martins de Castro Campos sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Goiânia, \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / 2015.

Nome e Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Testemunha: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Testemunha: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C: QUADROS DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Levantamento bibliográfico utilizando a palavra chave: **Formação de Professores de Música**  
<http://capesdw.capes.gov.br/>

REGIÃO CENTRO-OESTE					
Nº	Universidade	Ano	Autor	Título	M/D
1	UFG - Educação	2007	Cintia Vieira da Silva Soares	A música na educação infantil: O movimento dos bebês em ambiente musical	M
2	UFG - Educação	2010	Eleny Macedo de Oliveira	Docência universitária em Arte: (auto) retratos da identidade docente/artista	M
3	UFG - Música	2011	Rita de Cássia Mendonça	Adolescente e canto: definição de repertório e técnica vocal adequados à fase de mudança vocal	M
4	UnB - Música	2009	Eunice Dias da Rocha Rodrigues	Cada passo é uma vitória": Saberes que norteiam a formação e atuação de professores de música com alunos idosos	M
5	UnB - Música	2011	Jordana Pacheco Eid	Formação de professores de música a distância: Um survey com estudantes da UAB/UnB	M
6	UFMS - Educação	2012	Marcus Vinícius Medeiros	Ensino Superior e as Licenciaturas em Música (pós Diretrizes Curriculares Nacionais 2004): um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares	D

REGIÃO SUDESTE					
Nº	Universidade	Ano	Autor	Título	M/D
7	UFRJ - Música	2010	Priscila Pereira Lutz	Concepções e desafios da música na Educação Infantil: da formação profissional à prática pedagógica	M
8	UERJ - Educação, Cultura e Comunicação	2011	Iulie Toman	A música como facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem escolar: uma análise dos currículos de licenciatura em música	M
9	USP - Educação	2009	Iveta Maria Borges Avila Fernandes	Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública	D
10	UNESP - Educação	2010	Maria Nanci Panes Brunholi	Educação musical na infância: Um estudo com educadoras infantis de uma escola pública de Dracena/SP	M
11	UNESP - Música	2010	Silvia Salles Leite Lombardi	Música na escola – um desafio à luz da cultura da infância	M
12	UNESP - Música	2008	Karen Ildete Stahl Soler	A música na educação infantil: um estudo das EMEIS e EEIS da cidade de Indaiatuba, SP	M
13	UFMG - Música	2008	Maria Inez Lucas Machado	O Piano Complementar e a Interdisciplinaridade: performance, apreciação e criação integradas na formação acadêmica do Bacharelado e da licenciatura	M
14	UNESA - Educação	2008	Ageu Cleon de Andrade	Educação ambiental no ensino superior: disciplina em discussão	M
15	UNISAL - Educação	2010	Ailen Rose Balog de Lima	Metodologia da educação musical: fazendo da docência uma arte	M
16	PUCAMP - Educação	2008	Liana Arrais Serodio	A música, a narrativa e a formação de professores	M
17	PUC/SP - Educação: História, Política, Sociedade	2008	Cândida Alayde de Carvalho Bittencourt	Arte e educação: um estudo sobre o caráter formativo da arte na Escola de Música e Belas Artes do Paraná.	D
18	UNISANTOS - Educação	2011	Leide Patrício Monteiro	O professor de arte na Rede Pública Municipal de Santos: tensões entre a formação e a atuação profissional	M
19	UNICID - Educação	2010	Ana Cristina dos Santos Siqueira	Discussões em torno à formação do professor de arte	M
20	UNESP - Música	2009	Michelle Mantovani	O movimento corporal na educação musical: Influências de Émile Jaques-Dalcroze	M
21	UFSCAR - Educação	2011	Erika de Andrade Silva	O despertar do músico para a educação musical: limitações e expectativas de sua atuação na sociedade	M
22	UPM (Mackenzie) Educação, Arte e História da Cultura	2008	Sergio Luiz da Cunha	Um Olhar sobre o Ensino: a formação do professor e o ensino de arte nos anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª séries)	M
23	USP - Educação	2011	Neide Espiridião	Educação Musical e formação de professores: suíte e variações sobre o tema.	D
24	UNISANTOS - Educação	2012	Rita Maria Gonçalves	As necessidades/expectativas de formação de professores em música da Rede Municipal de Santos	M
25	UFRJ - Educação	2012	Anita de Sá e Benevides B. Delmás	A Construção do currículo do Curso de Licenciatura em Educação Artística: desafios e tensões (1971-1983)	D

REGIÃO SUL					
Nº	Universidade	Ano	Autor	Título	M/D
26	UDESC - Música	2011	Bernardo Grings	O ensino de regência na formação do professor de música: Um estudo com três cursos de licenciatura em música da região sul do Brasil	M
27	UDESC - Música	2011	Gabriele Mendes da Silva	A formação do professor de instrumento a partir das concepções de alunos e professores do curso de licenciatura em instrumento da UFPB	M
28	UDESC - Música	2010	Gilberto André Borges	Tecnologias da informação e comunicação na formação inicial do professor de música: um estudo sobre o uso de recursos tecnológicos por estudantes de licenciatura em música no estado de Santa Catarina	M
29	UDESC - Música	2009	Luciana Goss	A formação do professor para a escola livre de música	M
30	UFRG - Música	2007	José Ruy Henderson Filho	Formação continuada de professores de música em ambiente de ensino e aprendizagem online	D
31	UFRG - Música	2007	Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo	Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso	D
32	UFRG - Música	2009	Cintia Thais Morato	Estudar e trabalhar durante a graduação em música: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música	D
33	UFRG - Música	2009	Cristiane Maria Galdino de Almeida	Por uma ecologia da formação de professores de música: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul	D
34	UFRG - Música	2011	Delmary Vasconcelos de Abreu	Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores	D
35	UFSM - Educação	2009	Van Carlos Schwan	"Programa LEM: Tocar e cantar": Um lugar de formação e atuação acadêmico profissional	M
36	UFSM - Educação	2008	Leticia Tais Buchamann	A construção da docência em música no estágio supervisionado: Um estudo na UFSM	M
37	UFSM - Educação	2008	Sandra Agostini	A organização e o desenvolvimento de estágios curriculares em cursos de licenciatura da UFSM: Envolvimentos de estagiários e orientadores	M
38	PUC/PR - Educação	2009	Cristine Roberta Piassetta Xavier.	A prática da educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental da da Rede Municipal de Ensino de Curitiba	M
39	UEL - Educação	2010	César Augusto Ibañez	O som, seus parâmetros, e a música: o ensino dos elementos musicais	M
40	UFPR - Educação	2010	Renate Lizana Weiland	Relações entre projetos comunitários e música na perspectiva de profissionais da área musical em Curitiba - Algumas contribuições da psicologia social comunitária e educação	D
41	UNOESC - Educação	2010	Jusciane Vedovatto	Formação de Professores de Arte: Do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Artes Visuais	M
42	UFSC - História	2008	Tânia Regina da Rocha Unglaub	O Poder do Canto ou o Canto do Poder? Um olhar sobre o uso do canto como prática pedagógica no Estado de Santa Catarina num contexto autoritário (1937-1945)	D
43	UTP - Educação	2012	Jucélia Cristina Ribeiro	Música na escola: o canto coral, possibilidades e limites	M
44	UFRGS - Música	2011	Cistina Mielto Cereser	As crenças de autoeficácia dos professores de música	D

REGIÃO NORDESTE					
Nº	Universidade	Ano	Autor	Título	M/D
45	UFBA - Música	2008	Solange Maranhão Gomes	A formação de professores de música da Faculdade de Artes do Paraná: concepções filosófico-pedagógicas	M
46	UFBA - Música	2010	Vilma de Oliveira Silva Fogaça	Criatividade musical: Abordagem pontes no desenvolvimento das competências articulatórias na formação do professor de música	M
47	UFBA - Música	2012	Mara Pinheiro Menezes	Avaliação em Música: um estudo sobre o relato das práticas avaliativas de uma amostra de professores de música em quatro contextos de ensino em Salvador - Bahia	D
48	UFBA - Música	2009	Zuraida Abud Bastião	A abordagem AME - Apreciação Musical Expressiva – Como elemento de medição entre teoria e prática na formação de professores de música	D

49	UECE - Educação	2011	Conceição de Maria Cunha	Relações entre concepções de educação musical, formação e práticas docentes de professores de artes das escolas públicas do município de Fortaleza	M
50	UFC - Educação	2011	Erwin Schrader	Expressão musical e musicalização através de práticas percussivas coletivas na Universidade Federal do Ceará	D
51	UFC - Educação	2010	Geraldo Silveira Viana Junior	Formação musical de professores em ambientes virtuais de aprendizagem	D
52	UFC - Educação	2007	Maria Valcidea do Nascimento Maciel	Programa de Formação Docente/MAGISTER-UFC: verso e reverso das Práticas Educativas do Ensino em Artes	M
53	UFC - Educação	2009	Maria Goretti Herculano Silva	Cotidianos sonoros na constituição do habitus e do campo pedagógico musical: Um estudo a partir dos relatos de vida de professores da UFC	M
54	UFPB/JP - Música	2011	Mário André Vanderley Oliveira	A formação na licenciatura em música da UNIMONTES e suas inter-relações com aspectos socioculturais, expectativas e pretensões profissionais dos estudantes do curso	M
55	UFPB/JP - Música	2011	Carolina Chaves Gomes	O Ensino de Música na Educação Infantil da Cidade de Natal: concepções e práticas docentes	M
56	UFPB/JP - Música	2011	Elder Pereira Alves	A Música nas Escolas de Mossoró-RN: um estudo junto à rede municipal de ensino	M
57	UFRN - Educação	2008	Valeria Carvalho da Silva	Corporeidade e educação: Sinfonia de saberes na educação musical	D

Os trabalhos escritos em destaque não foram localizados, tenho apenas os resumos.

Levantamento bibliográfico utilizando a palavra chave: **Professor de Música**  
<http://capesdw.capes.gov.br/>

REGIÃO CENTRO-OESTE					
Nº	Universidade	Ano	Autor	Título	M/D
1	UFG - Música	2012	Gabriel da Silva Vieira	O Home Studio como Ferramenta para o Ensino da Performance Musical	M
2	UFG - Música	2011	Adriana dos Reis Martins	O Ensino de Música na cidade de Palmas - TO após o advento da Lei nº 11.769/08 - 01/04/2011	M
3	UFG - Música	2011	Carolina Gabriel Gomes	Estudo sobre a Inserção do Musicoterapeuta na Equipe Multiprofissional da Rede Estadual de Apoio à Inclusão de Goiás. 01/06/2011	M
4	UFG - Música	2011	Clênio Guimarães Rodrigues	Sussas e Curreleiras Kalungas: na Folia do Divino Pai Eterno da Cidade de Cavalcante-GO e na Festa de Santo Antônio da Comunidade do Engenho II. 01/08/2011	M

Levantamento bibliográfico utilizando a palavra chave: **Licenciatura em Música**  
<http://capesdw.capes.gov.br/>

REGIÃO SUDESTE					
Nº	Universidade	Ano	Autor	Título	M/D
1	ECA/USP - Ciências da Comunicação	2010	Daniel Marcondes Gohn	Educação musical à distância: propostas para ensino e aprendizagem de percussão percussão	D
2	UFSCar - Educação	2012	Terence Peixoto dos Santos	Contribuições do curso de educação musical a distância da UFSCar nas percepções de licenciandos-já-professores	M
3	UFSCar - Educação	2010	Isamara Alves Carvalho	Potencialidades e limites de uma disciplina do curso de Educação à distância na UFSCar	D

REGIÃO SUL					
Nº	Universidade	Ano	Autor	Título	M/D
4	UDESC - Música	2009	Vanilda Lidia Ferreira de Macedo Godoy	A prática pedagógico-musical de uma professora de música na escola pública	M
5	Uniritter/RS - Letras	2011	Ligia Maria S. L. de Coppetti	Expressões Identitárias no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle: contexto de curso de licenciatura	M
6	UFRGS - Música	2012	Fernanda de Assis Oliveira	Pedagogia musical online: um estudo de caso no ensino superior de música a distância	D

REGIÃO NORDESTE					
Nº	Universidade	Ano	Autor	Título	M/D
7	UFBA - Música	2010	Bruno Westerman	Fatores que influenciam a autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música à distância	M
8	UFRN - Educação	2010	Isaac Samir Cortez de Melo	Um estudante cego no curso de licenciatura em Música da UFRN: questões de acessibilidade curricular e física	M
9	UFCeará - Educação	2011	Jaderson Aguiar Teixeira	Pensando o ensino de teoria musical e solfejo: a percepção sonora e suas implicações políticas e pedagógicas	M
10	UFPA - Ciências Sociais-Antropologia	2011	Livia Alexandra Negrão Braga	Identidades musicais no Curso de Licenciatura em música da Universidade do Estado do Pará: uma composição em acordes dissonantes	D
11	UFCeará - Educação	2012	João Emanuel Ancelmo Benvenuto	Estágio curricular e formação do habitus docente em educação musical	M

## APÊNDICE D: TESES E DISSERTAÇÕES

### Teses e Dissertações Distribuídas por Tópicos

#### a) Formação do Professor de Música para a Educação Básica

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino. *Por uma ecologia da formação de professores de música: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 2009. 225 f. tese (Doutorado em Música) – UFRGS.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli. *Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de Música: dois estudos de caso*. Porto Alegre, 2007. 449 f. Tese (Doutorado em Música) – UFRGS.

BENVENUTO, João Emanuel Ancelmo. *Estágio curricular e formação do habitus docente em educação musical*. Fortaleza, 2012. 90 f. dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – UFC.

BORGES, Gilberto André. *Tecnologias da informação na formação inicial do professor de música: um estudo sobre o uso de recursos tecnológicos por estudantes de Licenciatura em Música no estado de Santa Catarina*. Florianópolis, 2010. 103 f. Dissertação (Mestrado em Música) – UDESC.

BUCHAMANN, Leticia Tais. *A construção da docência em Música no estágio supervisionado: um estudo na UFSM*. Santa Maria, 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSM.

GOMES, Solange Maranhão. *A formação de professores de Música da Faculdade de Artes do Paraná: concepções filosófico-pedagógicas*. Salvador, 2008. 180 f. dissertação (Mestrado em Música) – UFBA.

GRINGS, Bernardo. *O ensino de regência na formação do professor de música: um estudo com três cursos de Licenciatura em Música da região Sul do Brasil*. Florianópolis, 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado em Música) – UDESC.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. *Ensino superior e as Licenciaturas em Música (pós Diretrizes Curriculares Nacionais 2004): um retrato do Habitus conservatorial nos documentos curriculares*. Campo Grande, 2012. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFMS.

#### b) Práticas / Propostas Pedagógicas na Licenciatura em Música, pode ser considerada como subcategoria da categoria anterior

SERODIO, Liana Arrais. *A Música, a narrativa e a formação de professores*. Campinas, 2007. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC/Campinas.

MACHADO, Maria Inez Lucas. *O piano complementar e a interdisciplinaridade: performance, apreciação e criação integradas na formação acadêmica do Bacharelado e da Licenciatura*. Belo Horizonte, 2008. 263 f. Dissertação (Mestrado em Música) – UFMG.

MANTOVANI, Michelle. *O movimento corporal na educação musical: influências de Émile Jaques-Dalcroze*. São Paulo, 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Música) – UNESP.

SCHWAN, Ivan Carlos. "Programa LEM: tocar e cantar": um lugar de formação e atuação acadêmico profissional. Santa Maria, 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Música) – UFSM.

SCHRADER, Erwin. *Expressão musical e musicalização através de práticas percussivas coletivas na Universidade Federal do Ceará*. Fortaleza, 2011. 397 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – UFC.

BASTIÃO, Zuraída Abud. *A abordagem AME - Apreciação Musical Expressiva – como elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música*. Salvador, 2009. 292 f. Tese (Doutorado em Música) – UFBA.

TEIXEIRA, Jáderson Aguiar. *Pensando o ensino de teoria musical e solfejo: a percepção sonora e suas implicações políticas e pedagógicas*. Fortaleza, 2011. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – UFC.

### **c) Educação à Distância**

EID, Jordana Pacheco. *Formação de professores de Música a distância: um survey com estudantes da UAB/UnB*. Brasília, 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado em Música) – UnB.

FILHO, José Ruy Henderson. *Formação continuada de professores de música em ambiente de ensino e de aprendizagem online*. Porto Alegre, 2007. 250 f. Tese (Doutorado em Música) – UFRGS (também em *Formação Continuada*).

JUNIOR, Gerardo Silveira Viana. *Formação musical de professores em ambientes virtuais de aprendizagem*. Fortaleza, 2010. 175 f. Teses (Doutorado em Educação Brasileira) – UFC.

GOHN, Daniel Marcondes. *Educação musical à distância: propostas para ensino e aprendizagem de percussão*. São Paulo, 2009. 190 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – ECA/USP.

SANTOS, Terence Peixoto. *Contribuições do curso de educação musical a distância da UFSCar nas percepções de licenciandos – já professores*. SÃO Carlos, 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSCar.

CARVALHO, Isamara Alves. *Potencialidades e limites de uma disciplina do curso de Educação Musical à distância na UFSCar*. São Carlos, 2010. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFSCar.

COPPETTI, Ligia Maria S. L. de. *Expressões identitárias no ambiente virtual de aprendizagem Moodle: contexto de curso de licenciatura*. Porto Alegre, 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – UniRitter (também em *Identidade Profissional*).

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. *Pedagogia musical online: um estudo de caso no ensino superior de música a distância*. Porto Alegre, 2012. 324 f. Tese (Doutorado em Música) – UFRGS.

WESTERMAN, Bruno. *Fatores que influenciam a autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em Música à distância*. Salvador, 2010. 112 f. Dissertação (Mestrado em Música) – UFBA.

### **d) Formação Continuada e/ou em serviço**

FERNANDES, Ivetta Maria Borges Avila. *Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública*. São Paulo, 2009. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – USP.

LOMBARDI, Silvia Salles Leite. *Música na escola – um desafio à luz da cultura e da infância*. São Paulo, 2010. 203 f. Dissertação (Mestrado em Música) – UNESP.

CUNHA, Sergio Luiz da. *Um olhar sobre o Ensino: a formação do professor e o ensino de arte nos anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª séries)*. São Paulo, 2008. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e Cultura) – Universidade Presbiteriana do Mackenzie.

MORATO, Cintia Tais. *Estudar e trabalhar durante a graduação em música: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música*. Porto Alegre, 2009. 307 f. Tese (Doutorado em Música) – UFRGS.

MACIEL, Maria Valcidea do Nascimento. *Programa de formação docente/Magister-UFC: verso e reverso das Práticas Educativas do ensino em Artes*. Fortaleza, 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – UFC (também em *Professor de Arte/Educação Artística*).

#### **e) Identidade Profissional**

OLIVEIRA, Eleny M. *Docência Universitária em Arte: (auto) retratos da identidade docente/artista*. Goiânia, 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFG (também em *Professor de Arte/Educação Artística*).

SILVA, Érika de Andrade. *O despertar do músico para a Educação Musical: limitações e expectativas de sua atuação na sociedade*. São Carlos, 2011. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSCar (também em *Multidimensionalidade*).

CERESER, Cristina Mie Ito. *As crenças de autoeficácia dos professores de música*. Porto Alegre, 2011. 182 f. Tese (Doutorado em Música) – UFRGS.

SILVA, Maria Goretti Herculano. *Cotidianos sonoros na constituição do habitus e do campo pedagógico musical: um estudo a partir dos relatos de vida de professores da UFC*. Fortaleza, 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – UFC.

BRAGA, Livia Alexandra Negrão. *Identidades musicais no Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Pará: uma composição em acordes dissonantes*. Belém, 2011. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – UFPA.

#### **f) Educação Musical/Professor de Música na Educação Infantil**

SOARES, Cintia Vieira da Silva. *A música na Educação Infantil: o movimento dos bebês em ambiente musical*. Goiânia, 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFG.

LUTZ, Priscila Pereira. *Concepções e desafios da música na Educação Infantil: da formação profissional à prática pedagógica*. Rio de Janeiro, 2010. 194 f. Dissertação (Mestrado em Música) – UFRJ.

BRUNHOLI, Maria Nanci Panes. *Educação musical na infância: um estudo com educadoras infantis de uma escola pública de Dracena/SP*. Presidente Prudente, 2010. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP.

SOLER, Karen Ildete Stahl. *A música na educação infantil: um estudo das EMEIS e EEIS da cidade de Indaiatuba, SP*. São Paulo, 2008. 242 f. dissertação (Mestrado em Música) – UNESP.

GOMES, Carolina Chaves. *O ensino de música na Educação Infantil da cidade de Natal: concepções e práticas docentes*. João Pessoa, 2011. 185 f. Dissertação (Mestrado em Música) – UFPB.

#### **g) Professor de Arte/Educação Artística**

BITTENCOURT, Cândida Alayde de Carvalho. *Arte e educação: um estudo sobre o caráter formativo da arte na Escola de Música e Belas Artes do Paraná*. São Paulo, 2008. 217 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – PUC/SP.

MONTEIRO, Leide Patrício. *O professor de arte na Rede Pública Municipal de Santos: tensões entre a formação e a atuação profissional*. Santos, 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISANTOS.

SIQUEIRA, Ana Cristina dos Santos. *Discussões em torno à formação do professor de arte*. São Paulo, 2010. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNICID.

DELMÁS, Anita de Sá e Benevides B. *A construção do currículo do Curso de Licenciatura em Educação Artística: desafios e tensões (1971-1983)*. Rio de Janeiro, 2012. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRJ.

VEDOVATTO, Jusciane. *Formação de professores de Arte: do currículo mínimo às Diretrizes curriculares Nacionais para a Graduação em Artes Visuais*. Joaçaba, 2010. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNOESC.

#### **h) Prática Pedagógica/Ação Docente, Ensino e Aprendizagem Escolar**

TOMAN, Iulie. *A música como facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem escolar: uma análise dos currículos de Licenciatura em Música*. Duque de Caxias, 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – UERJ.

LIMA, Ailen Rose Balog. *Metodologia da educação musical: fazendo da docência uma arte*. Americana, 2010. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISAL.

XAVIER, Cristine Roberta Piassetta. *A prática da educação musical nas séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Curitiba*. Curitiba, 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPR.

IBAÑEZ, Cesar Augusto. *O som, seus parâmetros e a música: o ensino dos elementos musicais*. Londrina, 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UEL.

UNGLAUB, Tânia Regina da Rocha. *O poder do canto ou o canto do poder? Um olhar sobre o uso do canto como prática pedagógica no Estado de Santa Catarina num contexto autoritário (1937-1945)*. Florianópolis, 2008. 283 f. Tese (Doutorado em História) – UFSC.

RIBEIRO, Jucélia Cristina. *Música na escola: o canto coral, possibilidades e limites*. Curitiba, 2012. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná.

MENEZES, Mara Pinheiro. *Avaliação em música: um estudo sobre o relato das práticas avaliativas de uma amostra de professores de música em quatro contextos de ensino em Salvador*. Salvador, 2010. 283 f. Tese (Doutorado em Música) – UFBA.

ALVES, Elder Pereira. *A música nas Escolas Municipais de Mossoró-RN: um estudo junto à rede municipal de ensino*. João Pessoa, 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado em Música) – UFPB/JP.

CUNHA, Conceição de Maria. *Relações entre concepções de educação musical, formação e práticas docentes de professores de artes das escolas públicas do município de Fortaleza*. Fortaleza, 2011. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UECE.

MARTINS, Adriana dos Reis. *O ensino de música na cidade de Palmas-TO após o advento da lei 11.769/08*. Goiânia, 2011. 97 f. Dissertação (Mestrado em Música) – UFG.

GODOY, Vanilda Lidia Ferreira de. *A prática pedagógico-musical de uma professora de música na escola pública*. Florianópolis, 2009. 182 f. Dissertação (Mestrado em Música) – UDESC.

#### **i) Multidimensionalidade (de Atuação do Músico, do Musicoterapeuta e do Professor de Música)**

MENDONÇA, Rita de Cássia. *Adolescente e canto: definição de repertório e técnica vocal adequados à fase de mudança vocal*. Goiânia, 2011. 83 f. Dissertação (Mestrado em Música) – UFG.

RODRIGUES, Eunice Dias da Rocha. *Cada passo é uma vitória: saberes que norteiam a formação e atuação de professores de música com alunos idosos*. Brasília, 2009. 200 f. Dissertação (Mestrado em Música) – UnB.

SILVA, Gabriele Mendes da. *A formação do professor de instrumento a partir das concepções de alunos e professores do curso de Licenciatura em Instrumento da UFPB*. Florianópolis, 2011. 90 f. Dissertação (Mestrado em Música) – UDESC.

GOSS, Luciana. *A formação do professor para a Escola Livre de Música*. Florianópolis, 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Música) – UDESC.

WEILAND, Renate Lizana. *Relações entre projetos comunitários e música na perspectiva de profissionais da área musical em Curitiba – Algumas contribuições da psicologia social comunitária e educação*. Curitiba, 2010. 112 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFPR.

VIEIRA, Gabriel da Silva. *O home Studio como ferramenta para o ensino da performance musical*. Goiânia, 2012. 98 f. Dissertação (Mestrado em Música) – UFG.

GOMES, Carolina Gabriel. *Estudo sobre a inserção do musicoterapeuta na equipe multiprofissional da Rede Estadual de Apoio à Inclusão em Goiás*. Goiânia, 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado em Música) – UFG.

#### **j) Formação de Professores – Aspectos multidimensionais**

ESPIRIDIANO, Neide. *Educação musical e formação de professores: suíte e variações sobre o tema*. São Paulo, 2011. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – USP.

GONÇALVES, Rita Maria. *As necessidades/expectativas de formação de professores em música da rede municipal de Santos*. Santos, 2012. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISANTOS.

ANDRADE, Ageu Cleon de. *Educação Ambiental no ensino superior: disciplinaridade em discussão*. Rio de Janeiro, 2008. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESA.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. *Tornar-se professor de música na Educação Básica: um estudo a partir de narrativas de professores*. Porto Alegre, 2011. 196 f. Tese (Doutorado em Música) – UFRGS.

AGOSTINI, Sandra. *A organização e o desenvolvimento de estágios curriculares em cursos de Licenciatura na UFSM: envolvimento de estagiários e orientadores*. Santa Maria, 2008. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSM.

SILVA, Valéria Carvalho da. *Corporeidade e educação: sinfonia de saberes na educação musical*. Natal, 2008. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRN.

RODRIGUES, Clênio Guimarães. *Sussas e curraleiras Kalungas: na Folia do Divino Pai Eterno da cidade de Cavalcante-GO e na Festa de Santo Antônio da Comunidade do Engenho II*. Goiânia, 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Música) – UFG.

MELO, Isaac Samir Cortez de. *Um estudante cego no curso de Licenciatura em Música da UFRN: questões de acessibilidade curricular e física*. Natal, 2010. 147 f. Dissertação (mestrado em Educação) – UFRN.

#### **TRABALHOS QUE NÃO FORAM ENQUADRADOS EM NENHUM TÓPICO**

FOGAÇA, Vilma de Oliveira Silva. *Criatividade musical: abordagem PONTES no desenvolvimento das competências articulatórias na formação do professor de música*. Salvador, 2010. Dissertação (Mestrado em Música) – UFBA.

OLIVEIRA, Mário Andre Vanderley. *A formação na Licenciatura em Música da UNIMONTES. E suas inter-relações com aspectos socioculturais, expectativas e pretensões profissionais dos estudantes do curso*. João Pessoa, 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – UFPB/JP.

**ANEXO 1: CD COM OS PPPS DAS QUATRO IES ESTUDADAS**