

*Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música**

An analysis of pedagogical projects of music teacher education

Teresa Mateiro

Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)
teresamateiro@gmail.com

Resumo. Este artigo apresenta a análise de 15 projetos pedagógicos de formação docente em educação musical no Brasil, com o objetivo de compreender o processo educativo, contribuir para a área dos estudos curriculares em educação musical e para o desenvolvimento da qualidade educativa. Inicia refletindo sobre o objeto de estudo no âmbito da pesquisa em educação musical. Em seguida, descreve os procedimentos metodológicos adotados e apresenta os resultados a partir de aspectos como organização, objetivos e estrutura dos programas curriculares. Finalmente, conclui discutindo acerca da identidade dos cursos, sugerindo alternativas de formação, bem como trabalhos futuros.

Palavras-chave: educação musical, formação docente, ensino superior

Abstract. This article presents the analysis of fifteen pedagogical projects of music teacher education in Brazil, aiming to understand the educational process, contribute to the field of curriculum studies in Music Education and to the development of educational quality. It begins by reflecting on the study object as part of music pedagogical research. Then it describes the methodological procedures used and presents the results based on aspects such as curriculum organization, goals and structure. Finally, it discusses the identity of the programs, suggesting educational alternatives as well as future research studies.

Keywords: Music Education, teacher education, higher education

Introdução

Por que analisar projetos pedagógicos de licenciatura em música? Para responder a essa pergunta considero três aspectos: o objeto concreto de estudo (projetos pedagógicos), a dimensão do objeto de análise (processo educativo) e o objetivo do estudo (formação docente em educação musical).

Em relação ao objeto de estudo o Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento de orientação acadêmica, um documento institucional oficial, sendo “a referência das ações e decisões de um determinado curso” (Brasil, 2006, p. 7), garantindo, assim, sua identidade. Na pesquisa qualitativa os textos (documentos) têm sido utilizados como uma das fontes para a obtenção do conhecimento empírico. Podem ser documentos oficiais, histórias

de vida, autobiografias e diários (Bogdan; Biklen, 1994). Segundo Stake (1995), os documentos escritos de informação substituem a atividade que o pesquisador não observou diretamente.

A respeito da dimensão do objeto analítico tanto Kraemer (2000) quanto Nielsen (2007) justificam a pedagogia da música como uma área científica. Kraemer (2000, p. 52) diz que a pedagogia da música “ocupa-se com as relações entre pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e transmissão”. O autor ao relacionar o conhecimento músico-pedagógico com outras disciplinas define a orientação temática da pedagogia em educação e formação, ensino e aprendizagem, instrução e didática, tentando, assim, abranger todo o campo da educação musical.

* Um enorme agradecimento aos coordenadores de curso que gentilmente enviaram os documentos e esclareceram as dúvidas que foram surgindo durante a sua análise. Agradeço também à Prof^ª Dr^ª Maura Penna que leu parte deste trabalho, apontando questões pertinentes e relevantes, e a Per Ekedahl pela revisão dos dados estatísticos.

Segundo Nielsen (2007), o objeto de análise no campo da pesquisa em educação musical é o ensino e a aprendizagem em música, considerando-se também concepções referentes à formação musical. Para o autor o processo de ensino-aprendizagem é constituído pela interação entre o estudante (aquele que aprende), o professor (aquele que atua como líder, organizador, mediador etc.) e o conteúdo (o que é ensinado). Esse processo educativo, de acordo com Nielsen, é influenciado por cinco importantes dimensões: regulamentos (leis, normas, currículos, programas etc.); discursos (conhecimento, teorias, ideias, opiniões, decisões etc.); instituições (contexto onde ocorre o ensino-aprendizagem); economia (condições sociais e financeiras); e agentes externos (representantes comunitários, políticos, autores de livros didáticos etc.). Essas dimensões encontram-se, normalmente, descritas e fundamentadas nos projetos pedagógicos dos cursos.

De acordo com o Modelo V de Avaliação e Planejamento de González González et al. (2004) para se avaliar o processo educativo (relação professor-aluno mediada por um programa curricular) se delimitam três planos que correspondem a cada um dos níveis de análise: superestrutura (como se idealiza), estrutura (como é) e infraestrutura (que condições há de trabalho).

O nível da superestrutura tem como finalidade definir, delimitar e situar o referente institucional. O núcleo de um programa acadêmico deve incluir as intenções, missão, objetivos e finalidades, projeto geral de desenvolvimento, concepção do processo de ensino e aprendizagem, perfil do egresso compreendendo elementos de informação, formação e capacitação, e os resultados gerais.

No nível da estrutura se analisam os aspectos estruturais do processo educativo: a forma como se organiza o processo ensino e aprendizagem, considerando professores e alunos; a relação entre programa curricular, linhas e projetos de pesquisa, ações de divulgação, extensão e vinculação; e aspectos acerca de normas e resultados do processo educativo.

No nível da infraestrutura se pretende buscar a relação entre os recursos existentes com a proposta dos programas. Através da avaliação diagnóstica se espera conhecer as normas e responsáveis por elaborar, administrar, designar, distribuir e efetuar o orçamento e, ao mesmo tempo, conhecer o estado

de uso, manutenção, suficiência e administração da infraestrutura. Além disso, espera-se avaliar a adequação das condições de trabalho oferecidas para o desenvolvimento das funções universitárias – docência, investigação, extensão, integração –, e o correto desempenho de seus atores – professores e estudantes.

Tanto as dimensões indicadas por Nielsen (2007) quanto os níveis de análise de González González et al. (2004) são princípios de estrutura, organização e de recursos complementares entre si, presentes no desenvolvimento do processo educativo, podendo variar conforme a instituição. Fazendo-se um paralelo entre eles é possível alegar que: as dimensões dos regulamentos e instituições correspondem ao nível da superestrutura; os discursos correspondem à estrutura; e, as dimensões de economia e agentes externos correspondem à infraestrutura.

O objetivo deste estudo é compreender o processo educativo a partir de aspectos como organização, objetivos e estrutura dos programas curriculares; estabelecer semelhanças e diferenças entre eles; e contribuir para a área dos estudos curriculares em educação musical e para o desenvolvimento da qualidade educativa.

Respondendo, portanto, à pergunta inicial pondero que: longe de avaliar e descrever a realidade exata dos cursos de formação docente em educação musical, o estudo e a análise dos projetos pedagógicos permite compreender a concepção (estudante, professor e conteúdo), a organização (regulamentos e discursos, instituição e economia, agentes externos) e o contexto (dimensão histórica, sociocultural) da ação educacional. Ademais, as licenciaturas em música são relativamente novas e poucos estudos têm considerado tais cursos como objetos de análise, tanto em suas propostas quanto em sua realidade.

Procedimentos metodológicos

Essa pesquisa¹ acerca dos cursos de formação docente em educação musical no Brasil foi desenvolvida durante o ano de 2008. Um questionário e uma carta, solicitando informações a respeito do PPP, foram enviados às 75 instituições de ensino superior (IES):² três informaram que seus cursos encontram-se paralisados e 45 (62,5%) responderam ao questionário. Essa pesquisa está, portanto, dividida em duas partes: análise dos questionários,

¹ Pesquisa apoiada pela Capes.

² Conforme os dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em abril de 2008.

trabalho a ser publicado;³ e análise dos programas curriculares, apresentada neste artigo.

As páginas web das 72 IES foram consultadas a fim de se obter informações acerca dos referidos cursos. Na primeira busca verificou-se que poucas instituições disponibilizam o PPP completo do curso em formato digital. Em seguida, analisou-se a relação entre os documentos enviados pelos coordenadores de curso, os obtidos nas páginas web e os questionários respondidos. Foram selecionados, portanto, 15 PPP a partir dos seguintes critérios: documentos correspondentes àquelas instituições que responderam ao questionário e, entre elas, aquelas que disponibilizaram o documento via página web e/ou via e-mail. A saber:

- 1) Faculdade de Música Carlos Gomes – FMCG
- 2) Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG
- 3) Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc
- 4) Universidade Estadual de Londrina – UEL
- 5) Universidade Estadual de Maringá – UEM
- 6) Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs
- 7) Universidade Federal de Alagoas – Ufal
- 8) Universidade Federal de Goiás – UFG
- 9) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS
- 10) Universidade Federal de Pelotas – UFPel
- 11) Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
- 12) Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
- 13) Universidade Federal do Ceará – UFC
- 14) Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes
- 15) Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Para analisar os PPP foi utilizado um guia⁴ composto por três categorias e subcategorias correspondentes, geradas a partir de sistemas de avaliação (González González, et al., 2004; HVS, 2006): 1) descrição do programa: organização acadêmica, categoria administrativa, descrição geral, ênfase curricular, duração e estrutura, número total de disciplinas, créditos e/ou horas e correspondentes porcentagens; 2) objetivos do programa: objetivos gerais, perfil do candidato ao curso, perfil do egresso, procedimentos de avaliação, requisitos para a

obtenção do diploma e avaliação do programa; e 3) estrutura do programa: sequência e estrutura das disciplinas, áreas de conhecimento, atividades acadêmicas e métodos de ensino-aprendizagem. Os dados serão, portanto, apresentados a seguir segundo tais categorias.

Descrição dos programas

As IES, dispostas administrativamente como públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas (particulares; comunitárias, confessionais e filantrópicas) estão organizadas academicamente em I) universidades; II) centros universitários; e III) faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores (Brasil, 1997, 2001). Os 15 PPP, objetos de estudo, pertencem a 13 universidades, 1 faculdade (FMCG) e 1 instituto superior (Ufal). Referente à organização administrativa 14 são instituições públicas – 9 federais e 5 estaduais, e 1 instituição particular. Do total, 6 IES estão situadas na região Sul, 4 na Sudeste, 3 no Nordeste e 2 na região Centro-Oeste, não tendo sido analisado nenhum documento da região Norte do país.

As alterações curriculares, em consequência da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 (Brasil, 1996) e as duas resoluções (Conselho Nacional de Educação, 2002a, 2002b) aprovadas em 2002, implicaram também a troca do nome do curso, uma vez que o anterior estava relacionado à Lei 5.692/71 (Brasil, 1971) (obrigatoriedade da Educação Artística). Dessa forma, se extinguem os cursos de Educação Artística com Habilitação em Música (Artes Plásticas ou Teatro) e para os novos cursos são adotados outros títulos: Licenciatura em Música (Ufal, Ufes, UFRN, UFSM, Udesc, FMCG); Licenciatura em Educação Musical (UFC, UFMS); Graduação em Música – Habilitação Licenciatura (UEL, Uergs); Educação Musical – Licenciatura em Ensino Musical Escolar (UFG); entre outros. Pires (2003, p. 86) é de opinião que essa “diversidade de nomes para os cursos de formação do professor de música no Brasil denota a indefinição com relação à identidade das licenciaturas, tanto por parte do legislador quanto pelas instituições de ensino superior”.

Dos 15 cursos, quatro iniciaram há pouco tempo, caracterizando-se como cursos novos na instituição: UEM e Uergs (2002), UFSCar (2004) e UFC (2006). As demais IES oferecem cursos

³ Trabalho apresentado: *6th International Research in Music Education Conference*, Exeter (2009) e XVIII Encontro Anual da ABEM, Londrina (2009).

⁴ Esse mesmo guia foi empregado para avaliar 157 programas curriculares de formação docente em educação musical que se oferecem em 39 países, 19 europeus e 14 latino-americanos. Do total de programas, 42 pertencem a países da América Latina e 115 a países da Europa (Alfa Evedmus, 2008).

de formação docente, seja em artes, educação artística e/ou música desde a década de 1960. Conforme os dados fornecidos pelo Inep, a FMCG, entre as instituições aqui em estudo, é a mais antiga (1963); seguida por UFPel, Udesc e UEL (1974), UFRN (1976) e Ufes (1979) que oferecem tais cursos desde a década de 1970; posteriormente, na década de 1980, também a Ufal e UFMS (1981), UEMG (1983) e UFG (1984) implantam cursos de formação docente na área de artes; e, em 1996 a UFSM.

Dos 15 cursos analisados somente dois (UFC e Ufes) não exigem conhecimentos musicais prévios. A maioria dos cursos (nove) exige uma prova prática que, normalmente, constitui-se de uma prova instrumental e/ou vocal e uma prova teórica. Esta última pode incluir também aspectos de percepção musical e/ou questões dissertativas sobre educação musical, como é o caso da UFS-Car. Apenas quatro cursos (UFRN, UFSCar, UEL e UEM) realizam somente a prova de teoria musical. Alguns cursos incluem uma entrevista como, por exemplo, Ufal, UFSM, Udesc e FMCG. A maior parte das informações sobre as provas específicas foram encontradas nas páginas web das respectivas instituições. Poucos são os projetos que incluem a informação completa com a descrição de cada uma das provas: como se constituem, conteúdos exigidos, bibliografia recomendada, repertório, duração das provas, avaliação, entre outras.

À exceção do curso de Licenciatura em Música da FMCG que tem duração de três anos, todos os demais estão estruturados em quatro anos, tempo mínimo previsto para a integralização das disciplinas do curso. A grade curricular da maioria dos cursos está organizada por semestres, entretanto as disciplinas da UFMS, UEL e UEM estão organizadas por ano. Na UEM, por exemplo, o aluno é matriculado na série e não em disciplinas isoladas, sendo que cada série corresponde a um ano. Outra variante é o regime semestral de créditos onde o aluno matricula-se em um número mínimo de créditos por semestre. Esse modelo é adotado por sete cursos – UFC, Ufes, UFPel, UFRN, UFS-Car, Udesc e Uergs. O número de horas por crédito também varia entre as instituições.

Complementarmente a esses dados foi possível obter informação acerca do número de disciplinas obrigatórias e o número total de horas de cada um dos cursos. Apenas como exemplo, o curso de Licenciatura em Música oferecido pela Ufes é o que apresenta a menor carga horária (2.220 horas) enquanto a maior é a do curso oferecido pela UFG, estruturado em 3.631 horas. Entre os 15 programas

curriculares aqui analisados encontra-se uma média de 3.024 horas.

Para obter o diploma de licenciado em Música ou título equivalente o estudante deverá cumprir o número total de horas ou créditos mínimos exigidos pelo programa. Entretanto, essas horas ou créditos estão distribuídas em disciplinas obrigatórias, eletivas e/ou optativas, atividades complementares, trabalho de conclusão de curso (TCC) e/ou recital.

Entre os 15 PPP, três oferecem apenas disciplinas obrigatórias, ou seja, não oferecem a possibilidade de disciplinas optativas e/ou eletivas (UFMS, UEMG e FMCG); o programa da Ufes não considera as 200 horas previstas pela Resolução CNE/CP 2/2002 (Conselho Nacional de Educação, 2002b) para as atividades complementares por ter sido elaborado e implementado antes de 2002 (a aprovação de um novo currículo com essas exigências legais está prevista para o ano de 2009); e quatro cursos não exigem a realização do TCC como requisito para a obtenção do diploma (UFC, Ufes, UFMS e UEL). Por sua vez, o programa da UFSM exige um recital de conclusão de curso.

Objetivos dos programas

A maioria dos PPP (nove documentos) declara que o objetivo geral é formar professores de música para atuarem em escolas de ensino fundamental e médio. Entretanto, em alguns documentos o objetivo se amplia ao campo da educação musical, incluindo toda e qualquer atividade de ensino e aprendizagem. Um dos documentos não explicita os objetivos do curso (UEM) e em quatro deles os objetivos descrevem com mais detalhe as proposições do curso (UFRN, Uergs, Udesc e UEL).

Poucos são os projetos que definem o perfil do candidato ao curso. Pode-se inferir que o público alvo dos cursos das IES aqui analisadas, por exigirem provas específicas de música durante o processo vestibular, são candidatos que tenham algum tipo de conhecimento musical, podendo ser aquele jovem que terminou o ensino médio e estudou música em escolas livres, que toca em bandas, que tem experiência como músico etc. Entretanto, citamos os textos de três PPP que explicitam o perfil do candidato.

A Uergs indica de forma objetiva o público-alvo: “este curso destina-se aos professores das redes públicas municipais e estaduais que não possuem curso superior; aos egressos de Cursos Livres de Música; a participantes de grupos artísti-

cos; a segmentos específicos da população cujas organizações realizam processos formativos e ao público em geral” (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, 2006, p. 4).

O PPP do curso de Licenciatura em Música da Ufal apresenta um item específico sobre o perfil do candidato ao vestibular. Entre informações históricas sobre a presença da educação musical no estado de Alagoas o documento menciona que o candidato ao curso é, geralmente, aquele jovem que teve formação musical prévia “através da prática musical em corais, conjuntos de música popular, bandas de música, aulas particulares ou através dos cursos de extensão do curso de música [da Ufal]” (Universidade Federal de Alagoas, 2006, p. 6).

Outro exemplo é o PPP do curso de Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical da UFSCar. Ao esclarecer e justificar a proposição do curso o texto do referido documento destaca o perfil do candidato:

jovens que freqüentaram os diversos cursos de música da UFSCar e se encontravam na fase de ingressar na carreira acadêmica; jovens músicos da comunidade e região; músicos profissionais e amadores; professores de música em conservatórios, escolas de música particulares e em escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; músicos que atuam nas igrejas e conjuntos diversos. (Universidade Federal de São Carlos, 2007, p. 22).

Por sua vez, o PPP do curso de Licenciatura em Música da Ufes informa que permite o ingresso de alunos que não tenham formação musical pré-universitária, justificando que “exigências dessa natureza deverão ser gradativamente introduzidas à medida que, em atendimento à Lei, o Ensino Básico no Espírito Santo passe a oferecer de forma sistemática a música como componente curricular” (Universidade Federal do Espírito Santo, 2000, p. 9).

Como é evidente, todos os projetos afirmam que o aluno-egresso deve ser professor de música. Entretanto, outros perfis profissionais são indicados, como músico, educador, artista, musicista, agente cultural, animador sociomusical, regente coral, regente de pequenas orquestras, bandas ou outras formações instrumentais, pesquisador e, ainda, ser coordenador de oficinas culturais, escolas livres, instituições de formação sociopedagógica e/ou arte-terapêutica. Paralelamente espera-se que esse profissional seja um indivíduo reflexivo, crítico, comprometido, competente, ativo, ético, criativo, flexível e transformador. Os campos de atuação indicados são: escolas da rede pública e privada de ensino; escolas livres de música e conservatórios; escolinhas de arte; universidades; instituições culturais;

organizações não-governamentais; rádio; agências de publicidade; estúdios de gravação; orquestras; associações e/ou centros comunitários, creches e outros espaços não formais de educação.

Quanto aos critérios para avaliar o programa curricular procurou-se saber o quê, como e quando as IES avaliam o programa vigente. Os 15 documentos dão ênfase à avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Por um lado, a avaliação discente é mencionada em todos os PPP ressaltando os instrumentos utilizados como provas, trabalhos escritos, recitais, estágios, trabalhos de conclusão de curso, atividades complementares, entre outros. Por outro lado, somente em alguns documentos é destacada a avaliação docente que, geralmente, é realizada através da aplicação de um questionário respondido pelos estudantes. Da mesma forma, são mencionadas também reuniões específicas do colegiado de curso, onde professores e representantes discentes avaliam as atividades, sugerem e fazem propostas de possíveis alterações e/ou adequações ao projeto. Esses aspectos encontram-se nos documentos dos cursos da Ufal, UFMS, UFPel, UFSCar, UFRN e Udesc.

Entretanto, alguns são mais específicos citando-se, como exemplo, o da Udesc. Ao avaliar o curso considera aspectos como: 1) ensino – o índice de evasão, repetência e rendimento acadêmico dos alunos; o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), comparando a média dos alunos (concluintes e ingressantes) da Udesc com a média nacional; 2) pesquisa – a produção científica do Departamento de Música nos últimos três anos, incluindo o número de projetos desenvolvidos, de bolsas de iniciação científica e o número de publicações; além disso, são descritos os grupos de pesquisa do departamento e as linhas de pesquisa correspondentes; e 3) extensão – enumera e descreve as atividades de extensão desenvolvidas, assim como o desempenho dos alunos bolsistas (Universidade do Estado de Santa Catarina, 2008, p. 92-99).

Outro exemplo são os princípios gerais de avaliação de aprendizagem descritos no projeto da UFSCar. A prática da avaliação interna é realizada através do sistema Nexos, criado pela instituição, e a avaliação externa pelo Sinaes, processo proposto pelo Ministério de Educação. O primeiro sistema “integrando planejamento, execução, avaliação e reflexão das atividades do processo, propicia aos seus principais agentes – professor e alunos de cada turma/disciplina – uma nova postura frente ao cumprimento de seus papéis, fornecendo a eles possibilidades instrumentais de ampliações signifi-

cativas nos graus de percepção e de compreensão dos diversos aspectos do processo” (Universidade Federal de São Carlos, 2007, p. 111). Já o segundo é um instrumento de avaliação concebido “de modo a favorecer a obtenção de informações de caráter qualitativo e quantitativo, que deverão, juntamente com os dados coletados in loco, possibilitar uma posterior e necessária análise de mérito” (Brasil, 2006, p. 6).

Esse instrumento de avaliação de cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnologia), apesar de ser citado apenas pelo PPP do curso da UFSCar é utilizado pelo Ministério de Educação no processo avaliativo de todos os cursos superiores, presenciais e à distância. Tem como objetivo avaliar a organização didático-pedagógica, corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo, e as instalações físicas. Pode-se afirmar que esse aspecto referente à avaliação do programa como um todo é pouco explorado na maioria dos documentos analisados, sendo que em alguns não é contemplado.

Estrutura do programa curricular

A estrutura dos programas curriculares divide-se em disciplinas obrigatórias, disciplinas eletivas e/ou optativas e atividades complementares. A Resolução do CNE/CP 2 (Conselho Nacional de Educação, 2002b), de 19 de fevereiro de 2002, que estabelece a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior, efetiva o mínimo de 2800 horas distribuídas em: 400 horas de prática, 400 horas de estágio curricular supervisionado, 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais.

Alguns programas curriculares dividem a carga horária das disciplinas em teóricas e práticas e/ou esclarecem em que disciplinas estão contempladas as 400 horas referentes à prática como componente curricular. Exemplos são os currículos da UFC, UFSM, UFSCar, Udesc, UEL, UEM e UEMG. As disciplinas que, normalmente, contêm tal carga horária de práticas são as práticas de ensino, as práticas instrumentais, incluindo o canto coral, disciplinas de didática e/ou metodologia da música, laboratórios de música e tecnologia, entre algumas outras.

As 400 horas de estágio curricular supervisionado estão descritas em detalhe e distribuídas em disciplinas obrigatórias a partir do início da

segunda metade do curso, correspondendo a uma média de 13% da carga horária integral dos cursos. Todos os programas atendem a essa orientação, estabelecendo por vezes até mais de 400 horas, como é o caso da UFPel, UFRN, UFSCar, UFSM, Udesc e Uergs.

As demais 1800 horas, propostas pela resolução para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, correspondem às disciplinas obrigatórias. À exceção do curso da UFRN, que oferece 1905 horas de disciplinas obrigatórias, os demais cursos têm uma carga horária superior ou igual a 2400 horas.

Quanto às atividades acadêmico-científico-culturais constata-se que as 200 horas estão contempladas em 14 dos 15 programas analisados, ocupando uma média igual ou inferior a 6% da carga horária total dos cursos, ou seja, aquém do estabelecido pela referida resolução – 8% a 10%. Muitos projetos definem quais são as atividades consideradas como complementares, entre elas: atividades de iniciação científica, extensão, monitoria, cursos, oficinas, congressos, participação em órgãos colegiados, disciplinas não pertencentes à matriz curricular sendo oferecidas por outros cursos da instituição.

Grande parte dos programas distribui as disciplinas em áreas diferenciadas. Por exemplo, a estrutura curricular do curso de Educação Musical – Licenciatura em Ensino Musical Escolar da UFG está organizada em Disciplinas do Núcleo Comum, Disciplinas do Núcleo Específico, Disciplinas do Núcleo Livre e Atividades Complementares. No curso oferecido pela UFSCar os conteúdos estão dispostos em grupos de conhecimentos e habilidades técnicas, considerando também atitudes e valores éticos fundamentais à formação do profissional: Técnico-Conceitual Musical, Interpretativo, Educacional, Cultural e Histórico, e Humanista.

Outro exemplo é o currículo do curso de Licenciatura em Música da Udesc que distribui as disciplinas em sete eixos: Conhecimentos Básicos, Conhecimentos específicos da área, Conhecimentos Teórico-Práticos, Prática Pedagógica, Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares e Trabalho de Conclusão de Curso. O curso da UEL também organiza os conteúdos curriculares em eixos de conhecimento: Linguagem e Estruturação Musical, Práticas Musicais, Criação Musical, Musicologia e Educação Musical.

Pode-se afirmar que as formas de organização apresentadas estão fundamentadas nas Diretrizes

Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e no documento norteador para comissões de verificação para autorização e reconhecimento de cursos de licenciaturas proposto pelo Ministério de Educação. Este propõe que a estrutura curricular seja constituída pelas áreas: Conteúdos específicos da área, Compreensão da escola, Abordagem pedagógica, Prática pedagógica, Eletivas e Complementares. Já o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música sugere tópicos de estudo ou conteúdos interligados: Conteúdos Básicos (Cultura e Artes, Ciências Humanas e Sociais com ênfase em: Antropologia e Psicopedagogia); Conteúdos Específicos (área de Música) e Conteúdos Teórico-Práticos (Estágio Curricular Supervisionado, Prática de Ensino, Iniciação Científica e Novas Tecnologias).

Contudo, neste estudo, para analisar a estrutura curricular dos 15 programas as disciplinas e conteúdos foram classificados em cinco áreas que se denominaram de: Formação musical (Percepção, Contraponto, Harmonia, Piano, História da Música etc.); Formação psicopedagógica específica (Educação Musical Brasileira, Metodologia e Prática

do Ensino de Música, Projeto Especial em Educação Musical, Didática da Música etc.); Formação psicopedagógica geral (Estudos Sócio-Históricos e Culturais da Educação, Psicologia, Didática, Políticas Educacionais Brasileiras etc.); Formação cultural (Fundamentos da Arte e da Educação, História da Arte, Estética, Teatro Escolar, História Cultural Africana etc.); e outras (Língua Portuguesa, Educação Física etc.).

O número de horas atribuído por cada programa a cada uma dessas áreas foi somado a fim de se representar a porcentagem correspondente,⁵ considerando-se o total de horas estabelecido para a integralização de cada um dos currículos (Tabela 1). Contatou-se que há um equilíbrio pedagógico-musical, ainda que na maioria dos currículos o peso maior seja para o componente musical (43%). O componente psicopedagógico específico (32%) compreende as 400 horas obrigatórias estabelecidas pela Resolução CNE/CP 2/2002 (Conselho Nacional de Educação, 2002b) para o estágio curricular supervisionado e outras disciplinas afins elegidas pela comissão da reforma curricular de cada instituição.

Tabela 1. Integralização dos currículos - distribuição das disciplinas por áreas.

Áreas	Musical	Psicopedagógico	Psicopedagógico	Cultural	Outro	Eletivas e/ou optativas	Compl.
Instituições	%	Específico %	Geral %	%	%	%	%
Ufal	42	30	10	4	0	7	7
UFC	55	22	9	2	0	5	7
Ufes	54	14	14	5	3	10	0 ⁶
UFG	35	39	11	0	0	10	5
UFMS	52	32	7	3	0	0	6
UFPEl	47	32	10	1	0	3	7
UFRN	25	31	10	0	0	26	8
UFSCar	26	46	14	1	0	7	6 ⁷
UFSM	43	32	10	0	0	9	6
Udesc	39	36	3	0	0	13	9
UEL	48	32	6	4	0	4	6
UEM	46	31	11	2	0	4	6
UEMG	48	29	11	5	0	0	7
Uergs	39	33	9	2	4	6	7
FMCG	40	39	7	4	3	0	7

⁵ Os valores foram arredondados para apenas dois números significativos.

⁶ Curso implementado antes de 2002.

⁷ O curso da UFSCar considera as atividades complementares no texto do PPP, entretanto, não consta no cômputo geral da carga horária. Considerei as 240 horas destinadas a atividades eletivas como complementares, conforme está sugerido no próprio documento.

O componente psicopedagógico geral está representado por uma média de 9% de disciplinas de educação enquanto a formação cultural ocupa apenas 2% da carga horária total de cada programa curricular. Encontra-se aqui uma grande diferença no que se refere à formação pedagógica e cultural ao comparar esses currículos com outros anteriores que tiveram sua origem no currículo mínimo para as Licenciaturas de Educação Artística estabelecido pela Lei 5.692/71 (Brasil, 1971).

Por regra geral, o conhecimento científico básico (música), nesses currículos, desfruta de uma posição privilegiada, seguido do conhecimento aplicado (pedagogia) e, por fim, do desenvolvimento das habilidades técnicas da prática profissional. Pode-se dizer que os cursos superiores de formação de professores de educação musical durante anos têm estado fundamentados no modelo do profissional formado a partir da seguinte premissa: o professor de música é um músico. O alto status do conhecimento científico no currículo é evidente fomentando assim a identidade do músico em detrimento da identidade do professor. Essa seria uma questão pertinente a ser discutida em um próximo momento, destacando-se trabalhos que têm sido desenvolvidos (Mateiro; Málbran; Cisneros-Cohernour, 2007; Penna, 2007; Queiroz; Marinho, 2005; entre outros) após as últimas políticas educacionais.

Panorama geral dos documentos

Considerando os 15 documentos aqui analisados como representativos dos cursos de licenciatura em música afirma-se que as instituições de ensino superior encontram-se centralizadas nas regiões Sul e Sudeste do país, e as universidades públicas são as principais instituições que oferecem os cursos de formação de professores em educação musical. As reformas curriculares, após a implementação da Lei 9.394/96 (Brasil, 1996) e Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002 (Conselho Nacional de Educação, 2002a, 2002b), foram em sua maioria efetivadas após o ano de 2003, conforme as datas de publicação de cada um dos projetos. Destaca-se que durante esse período iniciaram quatro cursos novos (UEM, UERGS, UFSCar e UFC), o que indica expansão e demanda pela área.

Apesar das dimensões continentais do país, das características socioeconômicas e culturais de cada região e, ainda, da complexidade e desigualdade do sistema da educação superior no Brasil, a análise desses programas aponta mais para semelhanças que para diferenças na concepção da formação docente em educação musical. Resumindo os dados apresentados, menciono as semelhanças encontradas: as provas específicas

durante o processo vestibular; a duração de quatro anos, com uma média de 3024 horas, e a organização dos cursos por semestres; os requisitos exigidos para a obtenção do diploma; a distribuição da carga horária atendendo a Resolução CNE/CP 2/2002 (Conselho Nacional de Educação, 2002b); a ênfase nas disciplinas obrigatórias, com carga horária superior a 2400 horas; o maior peso curricular dado ao componente musical e o menor à formação cultural; a avaliação discente e docente como aspectos centrais no processo de análise e acompanhamento dos projetos pedagógicos; e o objetivo de formar professores para atuar no ensino fundamental e médio, assim como diversos outros perfis profissionais.

As diferenças são marcadas por características particulares de alguns projetos. Cito dois exemplos. O primeiro refere-se aos cursos de formação de professores nas modalidades de Educação Musical Escolar, Instrumento Musical ou Canto oferecidos pela UFG e pela UEMG. O argumento encontrado nos documentos para a criação dessas habilitações baseia-se na situação laboral do aluno-egresso do curso de Bacharelado em Música, o instrumentista que, sem formação pedagógica até mesmo do próprio instrumento, acaba por tornar-se professor. Essa iniciativa indica possibilidades de campo de trabalho e formaliza a identidade e a profissionalização dos professores de instrumento. O segundo exemplo trata do modelo de professor de música concebido como “professor-artista” como é o caso do programa proposto pela Uergs. O projeto pedagógico justifica a área de artes como fundamental à formação docente, favorecendo os processos interdisciplinares. Esse curso inclui atividades de dança, teatro e artes visuais.

A grande parte das disciplinas e conteúdos correspondentes é comum a todos os cursos, estando sequenciadas de forma bastante similar, podendo-se nomear: História da Música, Percepção, Harmonia e Contraponto, Prática Coral, Instrumento, Didática da Música, Psicologia da Educação, entre outras. O que difere é a oferta de alguma(s) disciplina(s) direcionada(s) a um determinado conhecimento. Em alguns cursos encontra-se, por exemplo, um ou dois semestres de Tecnologia Musical. A forma de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem está centrada no modelo tradicional da relação entre professor e aluno, sendo o conhecimento selecionado a partir de conteúdos programáticos.

A maior parte dos programas oferece a disciplina de Instrumento permitindo que os estudantes optem por estudar um ou dois instrumentos conforme suas preferências, ainda que o leque da

oferta desses instrumentos seja, por vezes, limitado a violão, flauta doce, piano e/ou teclado. Em contrapartida, alguns cursos oferecem a disciplina de Prática Musical⁸ onde os estudantes poderão tocar o seu instrumento, ou seja, qualquer outro além dos oferecidos pelo curso. A voz – canto, expressão vocal, técnica vocal – é disciplina obrigatória em todos os programas.

Concretamente, as reformas curriculares dos cursos de licenciatura em música voltaram-se, principalmente, para o cumprimento da Resolução CNE/CP 2/2002 (Conselho Nacional de Educação, 2002b). Frente ao exposto e ainda que os nomes dos cursos possam indicar diversidade de concepções (Pires, 2003), pondero que 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. Os cursos estão direcionados à formação de professores de música para as escolas de ensino fundamental e médio, entretanto existe uma intenção de formar também profissionais capazes de trabalhar com a educação infantil, com adultos e idosos, com crianças portadoras de necessidades especiais, como regentes corais, regentes de pequenas orquestras, bandas ou qualquer outro tipo de conjunto musical. Os espaços indicados para a atuação do egresso são múltiplos.

Conclusão

Analisar os projetos pedagógicos significa, por um lado, compreender os valores e as concepções de formação, assim como as intenções das ações pedagógicas. Ainda que seja possível descrever a identidade dos cursos estudados trata-se unicamente de uma identidade conceitual. De qualquer maneira os documentos escritos são fontes empíricas de conhecimento, sendo artefatos culturais que expressam os propósitos de um determinado contexto (Nielsen, 2007); e pertencem ao campo de pesquisa da área de educação musical no âmbito de uma realidade planejada, intencional e possível (Nielsen, 2007) e no âmbito das relações da música com outras disciplinas (Kraemer, 2000). Por outro lado, analisar tais documentos de forma sistemática resulta na confirmação ou não de ideias e percepções que, no senso comum, nos parecem óbvias.

Neste artigo apresentei parte da pesquisa realizada acerca dos cursos de formação docente

em educação musical. Cruzando a análise dos PPP com os dados obtidos através dos questionários o perfil dos cursos torna-se mais exato e completo, sendo possível a inclusão dos demais aspectos inerentes aos níveis de análise do processo educativo indicados por González Gonzáles et al. (2004). Entretanto, trata-se de um estudo documental e não de uma investigação *in loco* que, certamente, proporcionaria uma imagem mais realista dos programas. Trabalhos que consideraram o curso de licenciatura em música como objeto de análise são complementares a este estudo (ver Mateiro, 2007; Mateiro; Borghetti, 2007) e essenciais à compreensão das propostas de formação docente.

As concepções de formação, as intenções das ações pedagógicas e a estrutura curricular são praticamente as mesmas em todos os projetos, o que acaba por resultar em um único modelo de profissional. Idealiza-se uma mesma formação para todos os professores de música. Penso que se o curso pretende formar profissionais com diferentes perfis deveria oferecer meios para tal, pois os professores que irão trabalhar na educação infantil estão recebendo a mesma formação daqueles que serão regentes de corais adultos – ou qualquer outra especialidade. Uma solução seria a oferta de licenciaturas com diferentes modalidades: professores com especialidade em tecnologia musical, música brasileira, rock, música erudita; professores de música com especial formação para trabalhar com a educação infantil ou com crianças portadoras de necessidades especiais; professores regentes corais ou grupos instrumentais; etc.

Por fim, vislumbro o enriquecimento dessa pesquisa com outros trabalhos que possam confrontar com maior precisão a concepção do processo de ensino e aprendizagem, os objetivos do programa e o perfil do egresso com a estrutura curricular e os conteúdos, assim como uma análise transversal entre as finalidades do programa, a estrutura e os recursos. Analisar se o currículo proposto é pertinente à formação do professor de música e às demandas da sociedade, se o perfil dos licenciandos projetado pelos PPP é passível de ser realizado pela estrutura curricular e se o corpo docente e as condições laborais são apropriadas para formar professores de música com a qualidade desejada e descrita nos projetos. Acredito que esses temas contribuem para o desenvolvimento da área e, especialmente, para a formação inicial.

⁸ Ou denominações equivalentes: Prática de Conjunto ou Conjunto Musical.

Referências

- ALFA EVEDMUS. Evaluación de los planos de estudio de formación del profesorado en educación musical en Europa y América Latina. Relatório final, 2008. Material não publicado.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Presidência da República. Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102368>>. Acesso em: 24 nov. 2008.
- _____. Presidência da República. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 9 jul. 2008.
- _____. Presidência da República. Decreto no 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória no 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=146756>>. Acesso em: 24 nov. 2008.
- _____. Presidência da República. Decreto no 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=233151>>. Acesso em: 24 nov. 2008.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Parecer CES/CNE n. 0146/2002, aprovado em 03/04/2002. Brasília, 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2008.
- _____. 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.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B6F200FCD-D898-4104-9229-D54F895C36D0%7D_completo.pdf>. Acesso em: 31 out. 2008.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002a. Seção 1, p. 31. (Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2008.
- _____. Resolução CNE/CP 2, de 19 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. Diário Oficial da União, Brasília, 4 mar. 2002b. Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2008.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, J. et al. Los paradigmas de la calidad educativa: de la autoevaluación a la acreditación. México: Unión de Universidades de América Latina, A.C., 2004.
- HVS. Nationellt kvalitetssäkringssystem för perioden 2007-2012 (Sistema nacional de qualidade para o período 2007-2012). Stockholm: Högskolverket, 2006. Disponível em: <<http://www.hsv.se>>. Acesso em: 25 jun. 2008.
- KRAEMER, R-D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Em Pauta, v. 11, n. 16/17, p. 51-73, 2000.
- MATEIRO, T. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. Opus, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 175-196, 2007.
- MATEIRO, T; BORGHETTI, J. Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: um estudo com estudantes de Licenciatura em Música. Música Hodie, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 89-108, 2007.
- MATEIRO, T.; MÁLBRAN, S.; CISNEROS-COHERNOUR, E. Programas de formação docente em educação musical na América Latina. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16.; CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007, Campo Grande. Anais... Campo Grande: Abem, 2007. 1 CD-ROM.
- NIELSEN, F. V. The domain of research in music education: mapping the object field. In: RAIME – RESEARCH ALLIANCE OF INSTITUTES FOR MUSIC EDUCATION, 9., 2007. Proceedings of the IX International Symposium. Miami: Frost School of Music, University of Miami, 2008. p. 122-140.
- PENNA, M. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. Revista da Abem, Porto Alegre, n. 16, p. 49-56, 2007.
- PIRES, N. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. Revista da Abem, Porto Alegre, v. 9, p. 81-88, 2003.
- QUEIROZ, L. R.; MARINHO, V. M. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. Revista da Abem, Porto Alegre, n. 13, p. 83-92, 2005.
- STAKE, R. The art of case study research. London: Sage, 1995.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Música. Florianópolis, 2008.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. Plano do curso de Graduação em Música: Licenciatura. Montenegro, 2006.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Música. Maceió, 2006.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical. São Carlos, 2007.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Música. Vitória, 2000.

Recebido em 03/07/2009

Aprovado em 03/08/2009