

# A formação pedagógico-musical do licenciando: uma análise do currículo das licenciaturas em música do Ceará

## Comunicação

*Israel Kleber de Oliveira Teófilo  
Prefeitura Municipal de Caucaia/CE  
Universidade Federal do Ceará  
musico.israeloliveira@gmail.com*

**Resumo:** Este trabalho é um recorte de pesquisa concluída resultante de uma monografia de graduação em música. O presente artigo apresenta a análise de quatro projetos pedagógicos de formação docente em música do Estado do Ceará, tendo como objetivo geral conhecer as principais características dos cursos de licenciatura em música da região, entre elas as suas concepções de formação docente. Inicia-se refletindo sobre os processos que tem envolvido a formação dos educadores musicais no Brasil por meio de Esperidião (2011), Tourinho (2015) e Del Ben (2003). A análise dos materiais é feita a partir do guia utilizado por Mateiro (2009), onde se apresentam os resultados a partir de aspectos como organização, objetivos e estrutura curricular dos programas. Na qual demonstra que os cursos ainda se mantêm centrados no conteúdo musical, embora apresentem algumas tentativas de mudança, porém sem muita significação no que diz respeito à grade curricular. Por fim, conclui-se refletindo sobre a identidade dos cursos e sugerindo alternativas de formação.

**Palavras-chave:** Licenciatura em música. Formação docente. Educação musical.

## Introdução

Quando falamos de um curso (graduação) de licenciatura, estamos nos referindo primeiramente à formação docente dentro de determinada área do conhecimento. Portanto, ao citar a licenciatura em Música, colocamos como foco principal do curso, a formação de um professor de Música. “É importante destacar aqui que não podemos esquecer que para o músico o objeto de sua tarefa é a música enquanto que para o professor é o ensino da música” (MATEIRO, 2011, p. 02). No atual cenário brasileiro, os cursos de licenciatura em música representam a principal forma de profissionalização de nível superior do professor de música no país, tendo como principal local de formação as Instituições de Ensino Superior – IES. Ocupando assim, um papel importante no que diz respeito aos modelos de formação docente dos educadores musicais.

Quando analisamos o currículo dos cursos de licenciatura em música temos a oportunidade de observar a que padrões de formação os licenciados estão sendo submetidos, e com isso, inferir as práticas docentes que os influenciaram e que refletirão na posterior prática dos mesmos.

Deste modo, o foco deste estudo justifica-se como uma proposta de análise que possibilite identificar os aspectos fundamentais dos cursos de licenciatura do Ceará, presentes nas seguintes instituições: Universidade Estadual do Ceará – UECE, Universidade Federal do Ceará – UFC (campus Fortaleza), Universidade Federal do Ceará – UFC (campus Sobral) e Universidade Federal do Cariri – UFCA. Tal análise visa ampliar o significado da prática docente, auxiliar na formação dos professores de música e apontar os caminhos que estão sendo seguidos em relação à formação pedagógico-musical dos licenciados em música no Estado.

Acreditamos que os Projetos Pedagógicos de Curso sejam importantes fontes para obtenção do conhecimento sobre as identidades dos cursos, as concepções de educação musical e os modelos de ensino-aprendizagem em música. Tendo em vista que por meio dele possa se ter dimensão do processo educativo que envolve o desenvolvimento do futuro educador musical.

Por isso, por meio de uma análise dos Projetos Pedagógicos de Curso dos cursos de licenciatura em música, pretende-se responder a pergunta: Quais os principais elementos que constituem as licenciaturas em música do Ceará?

Nosso objetivo geral é poder conhecer as principais características dos cursos de licenciatura em música mencionados, e entre elas, as suas concepções de formação docente. Para isso, foram comparadas as características curriculares e analisadas semelhanças e diferenças entre os currículos.

A seguir nos aprofundaremos sobre o histórico de formação docente em música, refletindo como essas lógicas foram incorporadas pelos cursos de formação de educadores musicais brasileiros.

## **A formação de educadores ao longo do tempo**

Os Conservatórios de Música surgiram no século XVIII e suas orientações metodológicas do ensino de música e formação de professores tinham como ponto central o domínio técnico-instrumental, sendo este premissa básica para a prática docente em música. Tais conservatórios constituem as raízes formadoras da docência em música brasileira.

Alguns conservatórios brasileiros, a partir do século XX, passaram a oferecer cursos de formação de professores de Educação Musical. Dentro desses cursos encontramos a presença daquilo que seria o início de uma articulação pedagógica, porém ainda de uma forma muito desvinculada da práxis musical. Isso pode ser constatado ao analisarmos algumas propostas curriculares de tais cursos de formação<sup>1</sup> da época.

- 1927 – Instituto de Música de São Paulo, sob a coordenação do maestro João Baptista Julião, mantinha um curso de formação chamado Curso Geral de Professor de Música e Canto Orfeônico, cujo currículo apresentava: Solfejo e Teoria, dois anos; Harmonia, dois anos; Canto Orfeônico, três anos; Piano, quatro anos; Ciências Físicas e Biológicas (acústica, fisiologia e higiene da voz), um ano; História da Música, Folclore, Estética e Psicologia, um ano; Análise Harmônica e Construção Musical, um

---

<sup>1</sup> Sabemos que existiram outros cursos espalhados pelo Brasil. Destacamos apenas alguns, como forma de exemplificação dos princípios que nortearam a formação docente do período.

ano; Pedagogia e Prática, dois anos; Arranjo Orfeônico, dois anos; Direção Orfeônica e técnica do manossolfa, dois anos (ESPERIDIÃO, 2011, p. 113).

- 1931 – O Conselho de Orientação Artística de São Paulo<sup>2</sup>, em seu plano padrão delineava o seguinte currículo para os cursos de formação: teoria elementar da música; solfejo e ditado; piano; prática instrumental; harmonia elementar e superior; ciências físicas e biológicas aplicadas; história da música; composição; direção orfeônica e pedagogia aplicada à música (ESPERIDIÃO, 2011, p. 109-110).
- 1942 – O Conservatório Nacional de Canto Orfeônico<sup>3</sup> divide seus cursos de formação em: 1) Declamação rítmica e caefasia; 2) Curso de preparação ao canto orfeônico; 3) Curso especializado do ensino de música e canto orfeônico e 4) Prática orfeônica (VILLA-LOBOS, 1946 apud ESPERIDIÃO, 2011, p. 111).

Apesar da inserção da disciplina de conhecimentos pedagógicos, é perceptível que o enfoque desses cursos encontrava-se nas disciplinas da área musical, voltados ao fazer do Canto Orfeônico. Entre outros princípios, o Canto Orfeônico tinha a prática musical como centro de sua proposta, em uma tentativa de recuperação da cultura brasileira e do sentimento nacionalista por meio da música.

É nesse contexto do ensino conservatorial que surge a formação de educadores musicais na forma com que conhecemos hoje, os cursos de licenciatura em música. Grande parte dos cursos de Licenciatura em Música tem suas origens nos Conservatórios ou Escolas de Música que mais tarde foram agregados às Universidades, ou até mesmo projetos de extensão universitária que realizavam práticas musicais como: corais, orquestras e bandas de música.

Sobre esse olhar podemos dizer que “a tradição do ensino musical aliado à prática vocal e instrumental realizada no âmbito dos conservatórios foi transferida para os cursos superiores das universidades” (ESPERIDIÃO, 2011, p.126), o que conseqüentemente fez reproduzir a mesma formação dos modelos citados anteriormente.

---

<sup>2</sup> O COA era o órgão responsável por fiscalizar e conduzir o ensino de música nos conservatórios de São Paulo. Os conservatórios eram os responsáveis pela formação dos professores de música, como já dito anteriormente.

<sup>3</sup> O CNCO foi criado pelo Decreto Feral nº 9493. A ele conferia-se a formação dos professores das escolas primárias e secundárias especializados em atuar no ensino do Canto Orfeônico, movimento brasileiro de educação musical em massa. (ESPERIDIÃO, 2011, p. 110-111)

## Implicações da formação docente em música

Fazendo uma reflexão sobre a formação dos educadores musicais e suas implicações, não há como não abordarmos o viés que trata da atuação profissional do docente em música e os múltiplos espaços que ela envolve.

Embora os currículos dos cursos de Licenciatura prevejam a formação de professores de educação básica, sabemos que os campos de atuação dos licenciados em música são bem maiores e multidimensionais, como ressalta Tourinho (2015, p. 94):

Escolas regulares (públicas e particulares, pré-escolas, ensino fundamental e médio); conservatórios e escolas de música (públicos e particulares); professores de graduação e pós-graduação em música; projetos sociais; Ensino a distância; professores particulares.

E mais, se refletirmos, cada um desses locais podem exigir diferentes metodologias, porque os agentes estão em contextos sociais distintos, ainda que de certa forma próximos. Seria possível então, proporcionar aos licenciandos em música uma formação docente que abranja a multidimensionalidade dos espaços de atuação profissional em educação musical?

Para Tourinho (2015, p. 94), as nuances que envolvem a prática docente são incalculáveis, portanto não podem ser engessadas em sua totalidade no âmbito dos cursos de graduação. O que não quer dizer que os cursos de formação não devam levar em conta essa pluralidade de espaços de atuação profissional. Por um lado, nem todas as particularidades docentes podem ser abordadas no curso, porém, por outro lado é fatalmente errôneo acreditar que os conhecimentos musicais, ou o domínio técnico da música são suficientes para a atuação profissional dos licenciados em música. A docência também exige um conjunto de saberes próprios, que não podem ser desprezados e que são igualmente importantes, assim como o conhecimento específico. Alguns pesquisadores têm se esforçado em corroborar com esse pensamento.

Apenas gostaria de ressaltar que, desde meados da década de 1980, professores e pesquisadores de diversos países, incluindo o nosso, vêm lutando pela profissionalização do ensino, ou, em outros termos, pela concepção do ensino como “uma atividade profissional de alto nível que se

apoia num sólido repertório de conhecimentos, do mesmo modo que nas outras profissões ‘superiores’ (medicina, direito, engenharia, etc.)” (Borges; Tardiff, 2001, p. 15). O professor precisa dominar um certo conjunto de saberes para que possa lidar com as particularidades de seu trabalho, saberes estes que devem ser garantidos na sua formação (ibid.) e, vale ressaltar, garantidos na sua totalidade e em seu caráter de conjunto, e não de modo parcial ou incompleto (DEL BEN, 2003, p. 31).

A partir disso, podemos perceber a importância da articulação pedagógica ao conhecimento específico, ainda dentro do âmbito da formação inicial docente, visando possibilitar o domínio do conjunto de saberes de que trata Del Ben (2003, p.31). Consideramos que o curso de formação docente é uma importante ferramenta para a quebra do paradigma entre o *saber fazer* e o *saber ensinar*, no tocante a ambos serem conhecimentos distintos e igualmente importantes.

Para que essas mudanças de paradigma – modelo de formação – possam ocorrer, não podemos ser reducionistas ao ponto de achar que apenas uma mudança no currículo é suficiente. Toda a estrutura que envolve a formação do educador musical, precisa estar envolvida nesse processo.

## Metodologia

Esta pesquisa buscou compreender o currículo dos cursos de licenciatura, por meio de uma análise documental, assumindo um caráter interpretativo dos dados analisados nos documentos, com objetivo de conhecer as principais características dos programas, entre elas as de formação docente.

“A pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem [receberam] ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45). De acordo com o levantamento bibliográfico realizado, os documentos que foram analisados, não haviam recebido um tratamento analítico, no que diz respeito a todos estarem presentes na mesma análise.

Penna (2015, p. 115) define *corpus documental*, como sendo o material que o pesquisador analisa. O *corpus documental* são os materiais que recebem o tratamento analítico, constituindo assim o foco principal da pesquisa. Sendo assim, a pesquisa teve

como *corpus documental* os Projetos Pedagógicos – ou Projeto Pedagógico de Curso (PPC) – dos seguintes cursos de licenciatura em música:

Universidade Estadual do Ceará – UECE; Universidade Federal do Ceará – UFC (Campus Fortaleza); Universidade Federal do Ceará – UFC (Campus Sobral); Universidade Federal do Cariri – UFCA.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p.27) “a análise de um texto refere-se ao processo de conhecimento de determinada realidade e implica o exame sistemático de elementos”. Por isso, ao analisarmos os documentos citados, estamos construindo um processo de conhecimento e mapeamento da realidade e dos propósitos contidos nos mesmos. O que deve ser feito de forma objetiva e sistemática.

Para a sistematização da análise, utilizou-se como guia o modelo colocado por Mateiro (2009), que se baseia nos princípios de avaliação de Gonzáles Gonzáles, et al (2004). Foram levados em consideração também, os objetivos da pesquisa, que funcionaram como fio condutor para a obtenção dos resultados.

As especificidades desse material são descritas por Mateiro (2009, p. 59):

Para analisar os PPP foi utilizado um guia composto por três categorias e subcategorias correspondentes, geradas a partir de sistemas de avaliação (González Gonzáles, 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 (grifos nossos).

Para a apresentação da análise e interpretação dos dados usaremos apenas as siglas das instituições, nas quais já foram citadas anteriormente, visando uma melhor organização das tabelas e elementos comparativos, bem como uma maior coesão textual, que permita uma melhor compreensão por parte do leitor.

É válido lembrar que estamos tratando de uma mesma região geográfica, no caso o Ceará, o que nos leva a observar variados modelos que compõem uma mesma região.

## Análise e interpretação dos dados

É importante ressaltar que não é nossa intenção emitir qualquer juízo de valor sobre os documentos analisados. Não sendo, de forma alguma, o objetivo diminuir ou exaltar qualquer um dos modelos apresentados pelos cursos.

Comparamos os documentos mostrando assim suas semelhanças e diferenças, tendo como guia o material anteriormente mencionado. Os resultados serão apresentados de acordo com a ordem estruturada no referido material, a saber: *descrição dos programas, objetivos do programa e estrutura do programa curricular.*

### Descrição dos programas

Dos quatro projetos analisados, todos pertencem a universidades. No que se referem à organização administrativa, todos são ofertados em instituições públicas – três federais e uma estadual. Ambos estão localizados no Estado do Ceará, sendo dois ofertados na capital do Estado e dois em cidades do interior.

Quanto ao tempo, os três cursos da Universidade Federal iniciaram as suas atividades a partir dos anos 2000 e o curso da UECE teve seu início no começo da década de 70, o que o torna o curso mais antigo. Já o curso mais novo é o da UFC de Sobral, com início em 2011, tendo assim apenas cerca de nove anos de existência.

Nos quatro documentos analisados, três não apresentam a exigência de teste de habilidades específicas em música. Sendo estes os da UFC – Fortaleza, UFC – Sobral e UFCA. Apenas o projeto da UECE apresenta a exigência de exame de habilidade específica, contendo detalhadamente as etapas, os conteúdos exigidos e a pontuação necessária acerca do exame.

Podemos perceber que não existe um equilíbrio entre os documentos analisados, com relação à exigência de prova de conhecimentos musicais para o ingresso ao curso. A maioria dos cursos do Estado opta por não exigir uma avaliação de conhecimentos musicais, sendo o ingresso ao curso por meio do vestibular convencional.

Em todos os cursos o tempo de integralização é o mesmo. Quatro anos, como



período mínimo, ou seja, oito semestres. Com exceção da UFC – Fortaleza que oferece as algumas disciplinas em formato modular, todos os outros cursos ofertam suas disciplinas no formato semestral. A maioria dos cursos – três dos quatro - utiliza a razão de 16 horas por crédito. Já o curso da UECE se utiliza da razão de 17 horas para cada crédito.

O curso com a maior carga horária é o da UFC – Fortaleza, que contém 3.224 horas. O que apresenta a menor carga horária é o da UECE, com carga horária total de 2.890 horas. A média de carga horária dos cursos é de aproximadamente 3.012 horas. Todos os projetos destinam parte das horas a disciplinas obrigatórias e optativas, bem como a atividades complementares.

Todos os cursos colocam como obrigatório a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ao final do curso<sup>4</sup>. Nos cursos da UECE, UFC - Sobral e UFCA a disciplina de TCC é antecedida por uma disciplina preparatória, que recebe vários nomes diferentes.

Além do TCC, a UFCA exige a realização de um recital ao final do curso, para a obtenção do diploma, que é preparado em disciplina específica. Segundo o PPC, esse recital pode ser apresentado de maneira coletiva ou individual. Os alunos devem convidar um professor para orientar a preparação e concepção da apresentação. Caso optem pela apresentação coletiva, o professor orientador fica responsável por definir a quantidade de alunos e a formação instrumental da mesma.

### **Objetivo do programa**

Em todos os documentos o objetivo é formar professores de música. Os projetos vão além disso, e citam também palavras como: crítico, reflexivo, autônomo, participativo, criativo, sensível artística e culturalmente. Determinados PPC apresentam também como objetivo formar professores de instrumento, profissionais que tenham o conhecimento das diferentes propostas pedagógico musicais, profissionais que possam atuar de maneira comprometida com a realidade na qual estão inseridos.

---

<sup>4</sup> No curso da UFC – Fortaleza a disciplina de TCC não consta no fluxograma, e nem no computo geral das horas obrigatórias. Porém é mencionado no PPC sem deixar claro a sua obrigatoriedade.

O objetivo colocado pelo curso constitui um importante componente do projeto, pois é a partir dele que serão geradas as ações e intenções que resultarão em efetiva formação, baseada no objetivo colocado inicialmente.

Como já foi exposto anteriormente, é preciso pensar em uma formação que possibilite ao educador musical a atuação em múltiplos e multidimensionais espaços. Baseado nos objetivos analisados, podemos perceber que esse é um conceito bastante aceito pelos cursos, pois em sua maioria, trazem a preparação para essa multiplicidade de espaços como um objetivo do curso. Resta observar, quais outras ações presentes nos documentos colaboram para a efetivação desse objetivo.

### **Estrutura do programa curricular**

Uma das semelhanças encontradas nos currículos analisados, nos que diz respeito à estrutura curricular, é que todos apresentam divisões no currículo. Os nomes diferem entre si, porém, todos com o mesmo objetivo comum: concentrar conhecimentos semelhantes de maneira que facilite a organização curricular. Apenas para citar alguns desses nomes temos: Áreas de conhecimento, eixos temáticos, campos de conhecimento e conteúdos. Os projetos analisados dividem a carga horária em disciplinas obrigatórias, optativas e atividades complementares.

As atividades complementares ocupam cerca de 6% da maioria dos currículos. Convém também observarmos a carga horária destinada às disciplinas optativas, aspecto esse em que se diferem muito os cursos analisados. Consideramos os componentes optativos importantes peças do currículo do curso de graduação, visto que são eles que dão maior flexibilidade à formação do licenciando. Uma vez que ao escolher disciplinas de seu interesse o aluno exercita a autonomia, a reflexão e decide passos que convergem nos futuros caminhos nos quais o estudante deseja trilhar.

Nos documentos analisados, todos preveem espaço para os componentes optativos, mas a quantidade de carga horária difere muito. Na *tabela 1* estão descritas as cargas horárias optativas de cada curso e a porcentagem que elas ocupam em relação à carga horária total do curso.

### **Tabela 1: Componentes optativos**

Instituição	Carga horária de componentes optativos	Porcentagem em relação à carga horária total do curso.
UECE	136	4,71
UFC – Fortaleza	896	27,79
UFC – Sobral	192	6,47
UFCA	512	17,25

Fonte: Adaptado de Teófilo (2017, p.87).

A tabela acima confirma ainda mais a diferença entre os currículos, em relação aos componentes optativos. O curso da UFC – Fortaleza apresenta quase um terço de sua carga horária destinada aos créditos optativos, o que reforça ideias apresentadas nos objetivos do projeto. Já o curso da UECE é o curso que apresenta a menor carga horária de créditos optativos.

É fato que nos currículos a maior parte da carga horária está concentrada nas disciplinas obrigatórias. Elas normalmente compreendem mais da metade da carga horária total do curso. Por isso, é de suma importância que voltemos um olhar cuidadoso para elas. Acreditamos ser nas disciplinas obrigatórias onde encontramos as concepções de formação docente que estão intrínsecas nos cursos de graduação.

Para analisá-las de forma mais detalhada dividimos a carga horária das disciplinas obrigatórias, de acordo com as semelhanças de conteúdos, nas seguintes áreas: Disciplinas Teórico-Práticas, Disciplinas de Prática Instrumental/Vocal, Disciplinas Estéticas, Disciplinas de Pesquisa e Disciplinas Pedagógicas. A *tabela 2* demonstra a porcentagem de cada núcleo em relação à carga horária de disciplinas obrigatória<sup>5</sup>.

**Tabela 2:** Componentes obrigatórios – distribuição das disciplinas por núcleo

Instituição	Teórico-práticas (%)	Prática Instrumental/Vocal (%)	Estéticas (%)	Pesquisa (%)	Pedagógicas (%)
UECE	37,31	22,39	14,93	4,48	20,90
UFC – Fortaleza	35,19	27,78%	11,11%	0 <sup>6</sup>	25,93

<sup>5</sup> Não estão contidas aqui a carga horária das disciplinas de estágios, devido a estas terem sido analisadas separadamente, no trabalho completo da qual foi retirado este artigo.

<sup>6</sup> Apesar de o documento citar a realização do TCC, a disciplina não aparece no quadro obrigatório e não é informada a carga horária que é destinada a essa atividade, nem se ela é obrigatória, como já foi mencionado anteriormente.

UFC – Sobral	29,41%	35,29	10,29	5,88	19,12
UFCA	25,86	37,93	12,07	5,17	16

Fonte: Adaptado de Teófilo (2017, p. 89).

É notório que a maioria dos cursos concentra a maior parte da carga horária obrigatória nos núcleos teórico-práticos e de prática instrumental/vocal. De certa forma isso confirma ainda a ideia de que o domínio da linguagem musical é o aspecto mais importante da formação do licenciado em música para os cursos analisados. Pois como podemos observar esses núcleos chegam a ocupar mais de 60% da carga horária obrigatória dos cursos.

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. (MATEIRO, 2009, p. 64).

A carga horária total do curso foi analisada com o objetivo de apresentar, de certa forma, o perfil curricular de cada programa. Desta vez foram observados outros núcleos de conteúdos. As disciplinas foram agrupadas nas seguintes áreas:

1. Formação Musical: todas as disciplinas que envolvam conhecimento específico de música (Percepção, Harmonia, História da Música etc.).
2. Formação Pedagógica Específica: todas as disciplinas que tratem do ensino da música, ou da prática do mesmo (Educação Musical Brasileira, Metodologia do Ensino da Música, Estágio etc.).
3. Formação Pedagógica Geral: todas as disciplinas que envolvam conhecimentos gerais da prática de ensino, ou as teorias pedagógicas que envolvem a mesma (Psicologia da Aprendizagem, Didática Geral, Política e Gestão na Educação etc.).
4. Formação cultural: todas as disciplinas que estejam ligadas a cultura ou a antropologia das artes em geral (Fundamentos das Artes, Estética, Cultura e Antropologia etc.).
5. Outros: disciplinas ligadas a outras áreas do conhecimento (Língua Portuguesa,

Língua Estrangeira etc.).

Além dessas áreas estão rerepresentados os percentuais optativos de cada curso, a fim de contribuir para um panorama geral dos cursos.

**Tabela 3:** Carga horária total – distribuição das disciplinas por área

Instituições	Musical (%)	Pedagógico Específico (%)	Pedagógico Geral (%)	Cultural (%)	Outros (%)	Optativos (%)	Complementares (%)
UECE	58,82	18,82	11,76	1,18	2,35	4,71	7,06
UFC – Fortaleza	37,72	15,38	10,92	1,99	0	27,79	6,20
UFC – Sobral	54,99	16,71	10,78	4,31	0	6,47	6,74
UFCA	47,44	18,87	4,62	3,23	0	17,25	6,74

Fonte: Adaptado de Teófilo (2017, p. 91).

A partir dos dados apresentados constatou-se que a maioria dos currículos destina a maior parte do tempo do curso para a formação musical. Apresentando até, de certa forma, um desequilíbrio quando comparado com a formação pedagógica específica. Observou-se que o tempo dedicado à formação pedagógica específica ao ser comparado com a formação musical, não chega a representar nem a metade deste. Esta área representa menos de 20% da carga horária total dos cursos.

## Considerações finais

Podemos observar nos currículos analisados que as concepções de educação musical e formação docente, ainda têm a ênfase no domínio técnico, no saber fazer. Uma vez que observamos ainda a pouca articulação dos conhecimentos musicais com outras áreas de conhecimentos, considerando assim que a linguagem musical é suficiente em si mesma. Outras características desse aspecto são: todos são graduais, todos são focados no ensino de sistemas, conteudísticos e segmentados nas especialidades e em sua maioria são

excessivamente controlados. Porém, sabemos que as propostas analisadas e os valores compreendidos, formam uma identidade conceitual, que pode ou não ser efetivada na prática.

A educação musical é uma área de atuação, que como já dito anteriormente, possui uma infinidade de possibilidades ao profissional egresso do curso de licenciatura. O que dificulta ainda mais a realização de um padrão curricular ‘perfeito’. Talvez essa ideia seja de uma parte utópica, porém, não podemos nos valer disso para continuar reproduzindo modelos conservatoriais<sup>7</sup> e tradicionalistas. A cada turma de ingresso temos de 20 a 30 novos estudantes que trazem consigo objetivos, concepções e vivências diversas. Fora que alguns deles já atuam no campo da educação musical antes mesmo da graduação. O fato é que “[...] professores que irão trabalhar na educação infantil estão recebendo a mesma formação daqueles que serão regentes de corais adultos – ou qualquer outra especialidade” (MATEIRO, 2009, p.65).

Por isso, defendemos um currículo flexível, que permita ao estudante escolher quais os conhecimentos necessários à carreira que ele irá percorrer. Visto que estamos tratando de um aluno mais maduro e decidido profissionalmente, características que o próprio curso pode auxiliá-lo a desenvolver.

---

<sup>7</sup> Ver (PEREIRA, 2014).

## Referências

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 29-32, 2003.

ESPERIDIÃO, Neide. **Educação musical e formação de professores: suíte e variações sobre o tema**, 2011. 301f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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.

LAKATOS, E; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo : Atlas, 2003.

MATEIRO, Teresa. A formação universitária do professor de música e as políticas educacionais nas reformas curriculares. **Revista do Centro de Educação**, p. 1-9, 2011.

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

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e *habitus* conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, PR, v.22, n.32, p. 90-103, 2014.

TEÓFILO, Israel Kleber de Oliveira. **A formação pedagógico-musical do licenciando: uma análise do currículo das licenciaturas em música**. 2017. 98 f. TCC (Graduação) - Curso de Graduação em Música, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

TOURINHO, Cristina. Reflexões sobre a formação do educador musical de agora. **Revista do PPG - ARTES, ICA, UFPA**, n.1, p. 93-98, 2015.