



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MICAEL CARVALHO DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO MUSICAL E CURRÍCULO: diversidade cultural na formação docente
em Música**

São Luís
2020

MICAEL CARVALHO DOS SANTOS

EDUCAÇÃO MUSICAL E CURRÍCULO: diversidade cultural na formação docente
em Música

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ilma Vieira do Nascimento.

São Luís

2020

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário
Maurício José Morais CRB 13-833

S237e

Santos, Micael Carvalho dos.

Educação musical e currículo : diversidade cultural na formação docente em Música / Micael Carvalho dos Santos. São Luís, 2020.

125 f. il. color.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ilma Vieira do Nascimento.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

Inclui bibliografia e apêndices.

1. Educação Musical. 2. Diversidade Cultural. 3. Formação de Professores de Música. I. Título. II. Nascimento, Ilma Vieira do.

CDD: 780.818121
CDU: 372.878(812.1)

MICAEL CARVALHO DOS SANTOS

EDUCAÇÃO MUSICAL E CURRÍCULO: diversidade cultural na formação docente
em Música

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da Aprovação: 28/02/2020

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Ilma Vieira do Nascimento (Orientadora)

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão (PPGE-UFMA)

Prof.^a. Dr.^a Lélia Cristina Silveira de Moraes

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão (PPGE-UFMA)

Prof. Dr. Alberes de Siqueira Cavalcanti

Doutor em Educação em Ciências

Instituto Federal do Maranhão - IFMA

AGRADECIMENTOS

Todo trabalho é fruto da coletividade. Os caminhos que trilhamos são menos dolorosos quando estamos acompanhados por pessoas que acreditam num outro modo de vida – que não possui o lucro como centralidade das relações humanas - e que acreditam na força estranha que nos move para uma radical transformação.

Esta etapa da minha vida só foi possível porque muitos estiveram direta e indiretamente comigo nesta jornada. Muitos acreditaram e acreditam, como eu, na capacidade da qualificação, por meio da educação pública, como meio fundamental para a formação humana.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, por me proporcionar a oportunidade e experiência no aprendizado sobre os processos educativos de forma crítica e plural.

À Prof^a Dr^a Ilma Vieira do Nascimento, minha orientadora, pelos ricos e incansáveis ensinamentos. A sabedoria e tranquilidade que forma sua singular personalidade me cativou nesses dois anos de mestrado.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa “Escola, Currículo, Trabalho e Formação Docente” pelas contribuições à minha formação nas diversas discussões coletivas durante todo o período do curso de mestrado.

A todos os professores que fizeram parte deste caminho.

Aos meus pais, Elizete Carvalho dos Santos e João Manoel da Silva Santos, minhas principais referências de vida e que, desde muito cedo, não mediram esforços para contribuir com a construção da minha personalidade. Mesmo distantes geograficamente, acompanharam-me em todos os momentos, desde os mais felizes, aos mais difíceis.

Aos meus irmãos, Juliel Carvalho dos Santos, Juliana Carvalho dos Santos e Izelene Rodrigues dos Santos Silva.

A turma 18 do mestrado em Educação da UFMA, pelas discussões coletivas, histórias de vida distintas, enfrentamentos diversos e experiências múltiplas.

Ao Colégio Universitário da UFMA, meu lugar de trabalho, pelo incentivo à qualificação profissional e compreensão de algumas ausências.

Aos docentes e discentes da UFMA e UEMA, que gentilmente aceitaram o convite de conceder entrevista para esta pesquisa. Gabriela Flor, Ricardo Bordini,

Leonardo Botta, Ciro de Castro, Roberto Froes, Maria Jucilene Sousa, Thaís Lima, Jales Oliveira, Eliane Silva, Marilane Borges, muito obrigado!

Aos meus amigos de São Luís, que se tornaram família escolhida para trilhar os percursos necessários ao meu crescimento. Em especial, agradeço aos mais próximos, João Paulo, Rielda Alves e Ricardo Pestana.

Aos amigos e colegas do Fórum Latino-americano de Educação Musical, seção Brasil (Fladem Brasil), em especial, Leonardo Moraes e Glauber Resende, pelas trocas, conversas e incentivos mútuos.

À APRUMA, seção sindical do ANDES –SN, pela formação política e pelas contribuições nos processos de luta em defesa da educação pública, laica, gratuita e socialmente referenciada.

*Aos esfarrapados do mundo
e aos que neles se descobrem e, assim
descobrimo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo,
com eles lutam
Paulo Freire
Pedagogia do Oprimido, 1968.*

*A arte assim foi pensada como parte integrante
do processo de humanização, como forma
específica
da práxis pela qual os homens se objetificam.
Ficam assim anunciadas as possíveis funções
sociais da arte:
humanização dos sentidos, forma de
conhecimento e
intervenção na realidade social.*

*Celso Frederico
Ensaio Sobre Marxismo e Cultura, 2016.*

RESUMO

Este trabalho apresenta uma discussão sobre as bases epistemológicas da formação docente em música a partir da análise do currículo. Como objeto desta pesquisa, destacamos as relações sobre a diversidade cultural nos processos formativos de professores de música no estado do Maranhão. Apresentamos, desse modo, diálogos entre a educação musical e etnomusicologia nas possíveis contribuições na abrangência da diversidade musical neste percurso formativo. O currículo, como espaço de disputa e poder, pode ser um local de diversos saberes que constroem emancipação do ser; pode ainda compreender as múltiplas manifestações artísticas e expressividades que ocorrem na musicalidade – inerente ao ser humano – de diferentes culturas no mundo. Os cursos de licenciatura em Música da UEMA e UFMA, na cidade de São Luís, foram escolhidos como *locus* da pesquisa que tem como objetivo geral compreender o currículo de Música, a partir da concepção de diversidade cultural, nos cursos de licenciatura em Música da UEMA e UFMA. Como objetivos específicos, elencamos a identificação da configuração dos currículos de licenciatura em Música da UEMA e UFMA a partir do Projeto Político Pedagógico, a investigação das concepções de diversidade cultural presentes no corpo docente e discente dos cursos, as relações das especificidades dos currículos de licenciatura em Música pesquisados com questões sócio-políticas e a identificação das possíveis relações entre Educação Musical e Etnomusicologia na concepção de diversidade cultural para a formação docente em Música. Esta investigação se caracteriza como Estudo de Caso. Utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada com docentes do Núcleo Docente Estruturante e discentes do último período da graduação nos cursos selecionados. Discutimos o currículo e a formação de professores na compreensão do trabalho educativo no contexto da educação musical. Ainda, trazemos a discussão para o contexto do estado do Maranhão com um levantamento histórico sobre os cursos de licenciatura em Música existentes na capital. Analisamos os resultados e discutimos os caminhos formativos da docência em música sob a ótica dos sujeitos participantes da investigação. Como considerações, acreditamos que os diferentes saberes musicais devem ser contemplados nos currículos de licenciatura em música com vistas a fornecer condições significativas para o trabalho com a diversidade cultural. Ainda, pensamos que a legitimação dos diferentes conhecimentos nesses percursos revela a abertura para romper com a visão eurocêntrica que ainda se faz presente nessas formações. Notamos que algumas temáticas ainda se configuram como abordagens minoritárias ou totalmente ausentes nos currículos dos cursos pesquisados, como a identificação de que os currículos pesquisados precisam contemplar as manifestações locais e tecer relações mais próximas com a cultura popular e a realidade da educação básica. Em se tratando da perspectiva teórica de currículo, identificamos que ambos os cursos possuem fundamentações mistas, com aspectos da teoria tradicional, teoria crítica e com menor influência a teoria pós-crítica.

Palavras-chave: Educação Musical. Diversidade Cultural. Formação de Professores de Música.

ABSTRACT

This paper presents a discussion on the epistemological bases of teacher education in music from the analysis of the *curriculum*. As the object of this research, we highlight the relations about cultural diversity in the formative processes of music teachers in the state of Maranhão. In this way, we present dialogues between music education and ethnomusicology in the possible contributions in the scope of musical diversity in this formative path. The *curriculum*, as a space of dispute and power, can be a place of diverse knowledges that build emancipation of the human being; can also involve the multiple artistic manifestations and expressiveness that occur in musicality - inherent to human beings - from different cultures in the world. Undergraduate courses in Music at UEMA and UFMA, in the city of São Luís, were chosen as the places of the research that aims to understand the Music *curriculum*, from the conception of cultural diversity, in undergraduate courses in Music at UEMA and UFMA. As the specific objectives we defined the identification of the configuration of the music licensing *curricula* of UEMA and UFMA from the Political Pedagogical Project; the investigation of the concepts of cultural diversity present in the faculty and students of the courses; the relations between the specificities of the Music *curriculum* studied and political and social issues and identification of the possible relations between Music Education and Ethnomusicology in the selection of cultural diversity for the teacher education in Music. This investigation is characterized as a Case. As a data collection instrument, we used the semi-structured interview with teachers of the Structuring Teaching Nucleus and undergraduate students of the last period in the selected courses. We discussed the *curriculum* and the qualification of teachers in understanding educational work in the context of music education. We also bring the discussion to the context of the state of Maranhão with a historical survey on the Music degree courses existing in the capital. We analyzed the results and discussed the formative paths of teaching music in the perspective of the subjects participating in the investigation. As considerations, we believe that different musical knowledge should be included in the music *curricula* in order to provide significant conditions for working with cultural diversity. We also think that the legitimation of the different knowledge in these paths reveals the openness to break with the Eurocentric vision that is still present in these formations. We note that some themes are still considered minority approaches or totally absent in the *curricula* of the researched courses, such as the identification of local manifestations that the researched *curricula* need to contemplate and make closer relations with popular culture and the reality of basic education. Regarding the theoretical perspective of *curriculum*, we identified that both courses have mixed foundations, with aspects of traditional theory, critical theory and with less influence on post-critical theory.

Keywords: Musical Education. Cultural Diversity. Music Teachers Qualification.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trajetória das reformulações ocorridas no curso de Licenciatura em Artes Visuais/UFMA.....	69
Quadro 2 - Organização por Campo de Conhecimento – Currículo da UEMA.....	75
Quadro 3 - Estrutura curricular do curso de Licenciatura em Música da UEMA.....	76
Quadro 4 - Eixos temáticos da matriz curricular do curso de Música – UFMA.....	83
Quadro 5 - Estrutura curricular do curso de Licenciatura em Música da UFMA.....	83
Quadro 6 - Perfil dos Docentes Entrevistados – UEMA.....	88
Quadro 7 - Perfil dos Discentes Entrevistados – UEMA.....	88
Quadro 8 - Perfil dos Docentes Entrevistados – UFMA.....	96
Quadro 9 - Perfil dos Discentes Entrevistados – UFMA.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABET	Associação Brasileira de Etnomusicologia
ANPPOM	Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
CECEN	Centro de Educação e Ciências Exatas e Naturais
CCH	Centro de Ciências Humanas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSUN	Conselho Universitário
CTP	Coordenação Técnico-Pedagógica
DEART	Departamento de Artes
DAC	Departamento de Assuntos Culturais
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
EMEM	Escola de Música do Estado do Maranhão – Lilah Lisboa
UNIREGGAE	Festival de Reggae
FEMACO	Festival Maranhense de Coros
FLADEM	Fórum Latino-Americano de Educação Musical
FORGRAD	Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades
IES	Instituições de Ensino Superior
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NSE	Nova Sociologia da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ONG	Organizações Não-Governamentais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
SIGAA	Sistema de Gestão de Atividades Acadêmicas
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO	21
2.1 Cultura, Diversidade e Educação Musical	25
2.2 Educação Musical e Etnomusicologia: possibilidades e desafios à diversidade cultural na formação docente em música	29
3 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MUSICAL	37
3.1 Currículo: gênese e histórico	39
3.2 Formação de Professores	48
3.3 Diretrizes Curriculares na formação docente em Música	58
4 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NO MARANHÃO	65
4.1 Formação de professores de Música no Maranhão	67
4.1.1 O Curso de Licenciatura em Música da UEMA	70
4.1.2 O Curso de Licenciatura em Música da UFMA	78
4.2 Caminhos Formativos da Docência em Música na UEMA	88
4.3 Caminhos formativos da Docência em Música na UFMA	95
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE A - ROTEIRO ENTREVISTA DISCENTES	122
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA DOCENTES	123
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVE E ESCLARECIDO	124

1 INTRODUÇÃO

Temos acompanhado muitas mudanças na educação musical brasileira com relação às suas bases epistemológicas na formação docente em Música e que, certamente, estão movendo profundos debates. O campo da formação docente na Música ampliou suas discussões e tem aberto várias possibilidades e problematizações acerca de suas fundamentações e direcionamentos.

Numa perspectiva crítica de formação docente e de currículo, a Educação Musical e a Etnomusicologia¹ podem enriquecer os caminhos formativos e suas contribuições para a construção profissional de professores de música na perspectiva da diversidade musical – que é cultural (QUEIROZ, 2017a), com vistas às contribuições para a emancipação humana.

As diversas perspectivas de manifestação musical e suas formas de ensino-aprendizagem demonstram-se cada vez mais como aspectos fundamentais para a observação na atuação profissional de professores e professoras de música. O currículo da formação docente em Música pode ser espaço de legitimação dos diferentes saberes construídos historicamente com ênfase à educação musical flexível, aberta, a serviço das demandas coletivas, formação e afirmação de identidades.

Em um levantamento bibliográfico e em documentos normativos, podemos perceber que, em maior parte, o currículo de música no Brasil pode ainda estar imerso numa epistemologia eurocêntrica. A exemplo disto, temos escritos sobre as bases de conhecimento que indicam que os trabalhos de educação musical nas Instituições de Ensino Superior (IES) têm-se colocado distantes das culturas locais e, com maior ênfase, das culturas tradicionais (LUHNING; TUGNY, 2016). No entanto, também há movimentos de discussões com maior frequência sobre a necessidade de se repensar o currículo e a formação de professores de música numa perspectiva diversificada (QUEIROZ, 2014; QUEIROZ, 2017b).

No começo do século XX, as bases epistemológicas da educação musical estavam referenciadas numa lógica cartesiana e positivista com foco na sociedade ocidental (ARROYO, 2002). Pereira (2013) traz, em sua pesquisa, a discussão sobre o *habitus conservatorial* nos cursos de licenciatura em Música que, segundo o autor,

¹ Campo que estuda a música nos contextos das diversidades culturais (LÜHNING, 2014).

é um campo, incorporado ao longo do tempo, que confirma uma matriz disposicional de orientação curricular, numa concepção do que seja “conhecimento específico” de música, realizada historicamente pelos conservatórios e mantida, em grande medida, nos cursos superiores de Música. Este também pode ser um indicativo nos cursos de licenciatura em Música na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O problema desta pesquisa se delinea na perspectiva de investigar as configurações das estruturas curriculares nestes cursos, que foram escolhidos para este trabalho.

Da educação básica ao ensino superior, talvez, muitas identidades sejam destruídas num processo de exclusão de saberes se levarmos em consideração as produções acima mencionadas. A música das sociedades primitivas, a música das civilizações orientais, a música tradicional popular, as músicas de minorias nos grandes centros urbanos, dentre outras, pouco aparecem ou, quando surgem nos currículos de música na formação docente, materializam-se em formato de espetacularização². Podemos perceber, em graus distintos, abordagens pontuais que, ao tratar o tema diversidade, transformam-no como estigmatizado, caricato: recorrente na organização curricular (CARVALHO, 2010).

Diálogos entre educação musical e etnomusicologia contribuem para possibilidades de diversidade musical no currículo e, conseqüentemente, na formação docente por serem campos interligados diretamente. As relações entre esses dois campos de estudo vêm ganhando espaço e mais força nos últimos anos no Brasil. Interações como estas necessitam ser mais recorrentes se pensarmos numa educação musical como direito humano capaz de reconhecer as identidades dos sujeitos que constroem a sociedade, portanto, fazedores e transformadores da cultura.

Este espaço formativo, todavia, pode ser um local de diversos saberes que construam emancipação do ser; pode ainda, compreender as múltiplas manifestações artísticas e expressividades que ocorrem na musicalidade – inerente ao ser humano – de diferentes culturas no mundo.

A complexidade da diversidade musical brasileira tem sido amplamente discutida e analisada por estudiosos da etnomusicologia, da antropologia e demais

² José Jorge de Carvalho define “espetacularização” como a operação típica da sociedade de massas, em que um evento, em geral de caráter ritual ou artístico, criado para atender a uma necessidade expressiva específica de um grupo e preservado e transmitido através de um circuito próprio, é transformado em espetáculo para consumo de outro grupo, desvinculado da comunidade de origem (CARVALHO, 2010, p. 47).

áreas que se dedicam ao estudo da música, suas relações com o homem e o seu contexto cultural (QUEIROZ, 2004).

Os estudos sistemáticos das afinidades homem e música surgem a partir da segunda metade do século XX, aprofundando-se nas relações em seus contextos. O termo etnomusicologia surge em 1950 pelo etnomusicologista holandês Jaap Kunst³ (QUEIROZ, 2004). Queiroz (2004), ao tratar das concepções de etnomusicologia, toma como pressuposto Alan Merriam⁴ que

[...] definiu inicialmente como a área que estuda a música **na** cultura, ampliando posteriormente o conceito para o estudo da música **como** cultura. Assim, é possível perceber que, numa perspectiva etnomusicológica, a música é, ao mesmo tempo, determinada pela cultura e determinante desta. Por essa perspectiva, podemos conceber a educação musical como um universo de formação de valores, que deve não somente se relacionar com a cultura, mas, sobretudo, compor a sua caracterização, ou seja, desenvolver um ensino da música **como** cultura. (QUEIROZ, 2004, p. 100, grifo nosso).

Nem sempre podemos perceber as aproximações entre música e cultura na formação de professores de educação musical. Devemos nos perguntar quais valores têm sido trabalhados neste processo importante para a identidade docente e em que aspectos se consolida em perspectiva ampliada de ensino-aprendizagem em música.

Minha experiência como professor de início de carreira me levou a algumas inquietações que estavam sendo gestadas desde a graduação como discente e bolsista de iniciação à docência⁵. Realizo supervisão de Estágio no Colégio de Aplicação da UFMA com discentes do curso de licenciatura em Música da mesma instituição e acompanho alguns relatos que me impulsionaram a investigar se estes se confirmam e quais são os motivos das lacunas expressadas. Ao trabalhar com temas regionais ou ligados à cultura popular, percebia sempre uma ausência significativa de conhecimento, mas nem sempre de interesse. Então, esta constância sobre algumas necessidades temáticas que seriam importantes para a composição

³ Jaap Kunst foi um dos fundadores da moderna etnomusicologia. Jaap nasceu em 12 de agosto de 1891, Groningen, Neth; morreu em 7 de dezembro de 1960 em Amsterdã.

⁴ Alan Parkhurst Merriam (1923-1980) foi um antropólogo cultural e etnomusicólogo americano. Ele é conhecido por seus estudos de música na América nativa e na África. Em seu livro *The Anthropology of Music* (1964), ele delineou e desenvolve uma teoria e método para estudar música a partir de uma antropológica perspectiva com métodos antropológicos. Embora lecionasse na *Northwestern University* e na *University of Wisconsin*, a maior parte de sua carreira acadêmica foi passada na Universidade de Indiana, onde foi nomeado professor em 1962 e, em seguida, presidente do departamento de antropologia de 1966 a 1969, tornou-se um dos principais centros de pesquisa em etnomusicologia sob sua orientação.

⁵ Por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

do currículo do curso de Música e, portanto, indispensáveis para os conhecimentos básicos que perfazem a ação docente são imprescindíveis para o estudo dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) destes cursos, organização da matriz curricular e percepções docente e discente deste percurso formativo.

De 2012 a 2014, participei do Subprojeto de Música do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em que trabalhamos as temáticas da cultura afro-brasileira a partir dos gêneros musicais. Nesta época, fizemos algumas formações específicas, buscamos materiais para aprendizagem dos temas e, a partir disto, tivemos segurança na abordagem dos conteúdos e nas possibilidades metodológicas. Algumas dificuldades eram contínuas pela demanda da profundidade de cada tema, gerando indagações sobre o porquê desta temática não constar diretamente na matriz curricular ou constar de forma superficial.

Como docente, deparei-me, no ano de 2019, com a construção da segunda edição do Festival de Artes do Colégio Universitário da UFMA, em que a temática tratou da cultura e resistência dos povos indígenas do Maranhão e, novamente, senti-me incapacitado para abordar a discussão e pensar num trabalho estruturado, não caricato, nem espetacularizado e que pudesse refletir a musicalidade dos povos originários. Constatei novamente que esta temática também não tem espaço na formação de professores com quem já estive, mesmo com uma legislação⁶ que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena. Estas temáticas já se constituem como parte da formação de professores de Música nesses cursos? Nos cursos de licenciatura em Música ainda existem lacunas significativas? Por qual razão?

Nesse aspecto, a reflexão acerca das construções curriculares que incidem diretamente na formação docente em Música, induziu-me a buscar respostas a essas inquietações por meio de um trabalho de pesquisa, tomando como referência os cursos de licenciatura em Música da Universidade Estadual do Maranhão e Universidade Federal do Maranhão; apontamos, então, as seguintes questões norteadoras: Qual(uais) epistemologia(as) de currículo fundamentam os cursos de licenciatura em Música da UEMA e UFMA em São Luís – MA? Existe diversidade cultural nesses espaços de formação superior em Música? Qual é a concepção do corpo docente e discente destes cursos acerca da diversidade cultural? Quais as possibilidades de interação entre a educação musical e a etnomusicologia na

⁶ Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Lei que altera a LDB e inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

construção e contemplação da diversidade nos currículos de licenciatura em Música da UFMA e da UEMA?

Ainda, em tempos de recentes reformas educacionais no Brasil⁷, precisamos indagar se, nessas mudanças, é possível um currículo que contemple a diversidade musical nos cursos de licenciatura com vistas às possibilidades de envolvimento diverso com as músicas existentes no mundo.

Partindo dessas problematizações, temos como objetivo geral, compreender o currículo de Música, a partir da concepção de diversidade cultural, nos cursos de licenciatura em Música da UEMA e UFMA. Como objetivos específicos elencamos: a) identificar a configuração dos currículos de licenciatura em Música da UEMA e UFMA a partir do Projeto Político Pedagógico; b) investigar concepções de diversidade cultural presentes no corpo docente e discente dos cursos de licenciatura em Música da UEMA e UFMA; c) relacionar as especificidades dos currículos de licenciatura em Música pesquisados com questões sócio-políticas; d) identificar as possíveis relações entre Educação Musical e Etnomusicologia na concepção de diversidade cultural para a formação docente em Música.

Em tese de doutorado, Costa (2018) ancorado na ontologia do ser social, expressa alguns entendimentos sobre a temática da diversidade em análise crítica como “[...] consequência das próprias características imanentes, portanto, ontológicas, conseqüentemente do caráter dinâmico de sua práxis, quanto como um fenômeno que adquire características específicas dentro de uma dada conjuntura sócio-histórica [...]” (COSTA, 2018, p. 12). O autor, portanto, mergulha nas relações diretas que a educação musical deve ter com as contradições apresentadas na sociedade: as relações dialéticas. Encaminha, assim, indicações de alternativa aos modos hegemônicos de pensar a sociedade e a práxis humana, pensando não somente nas questões pedagógicas, mas também nas questões de trabalho (COSTA, 2018).

Os pressupostos epistemológicos deste trabalho partem do paradigma crítico dialético por se tratar do conhecimento materialista – relação dos homens uns com os outros e com a natureza. Retomando Costa (2018, p. 201), podemos pensar que “os professores devem ter em norte da formação musical a Música em toda sua complexidade e abrangência”, sendo esta, potencialidade dos indivíduos que formam

⁷ Reforma do Ensino Médio – Lei 13.415/2017; Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Projeto Escola Sem Partido (Projeto de Lei 867/2015).

o ser social, contrariando as teses de formação para o mercado de trabalho. Portanto, a preocupação central da pesquisa é com o processo e o produto do objeto diversidade musical no currículo da formação docente em música. Cabe verificar o que, e como, desenvolve-se a formação de professores de Música e como, nesse percurso, o currículo se apresenta, buscando a compreensão da lógica contraditória e combinada no processo formativo na docência em Música.

Fundamentado na dialética, onde as contradições transcendem dando origem a outras novas, que passam a requerer solução a serem tomadas como pressuposto metodológico no método de abordagem. “A dialética é um enfoque que trata de captar toda a realidade exatamente como é, e ao mesmo tempo como deveria ser, de acordo com o que ela mesmo contém como potência [...]” (PEÑA, 2015, p. 43). Nessa acepção, sua interpretação é dinâmica e totalizante da realidade, considerando que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político e econômico.

O caso específico da investigação toma como objeto a diversidade cultural nos currículos dos cursos de licenciatura em Música da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), ambos na cidade de São Luís. Esta pesquisa se caracteriza como Estudo de Caso por seu envolvimento profundo de um ou poucos objetos de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento (YIN, 2001). O estudo de caso possui uma metodologia de pesquisa classificada como básica.

Ainda, o Estudo de Caso consiste em:

[...] coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa. É um tipo de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc. São necessários alguns requisitos básicos para sua realização, entre os quais, severidade, objetivação, originalidade e coerência (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 60).

Coletamos informações sobre os currículos dos cursos escolhidos, já mencionados, complementando a análise a partir das entrevistas com professores e alunos destas licenciaturas.

Dito isso, o estudo de caso vem sendo utilizado com frequência pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos, como: - explorar situações da vida real cujos limites não estejam claramente

definidos; - descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitem a utilização de levantamentos e experimentos. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 61).

A escolha deu-se pela localização desses cursos no mesmo lugar onde possuo vínculo de trabalho e moradia, sendo duas instituições públicas que formam profissionais nesta área. Ainda, esta seleção justifica-se pelo fato de não ter, até o momento, outro trabalho de pós-graduação que aborde esta temática num estado com uma enorme diversidade cultural. São, ainda, locais onde mantenho vínculos e aproximações, seja em eventos, estágios, fazendo-me pensar que há construções coletivas entre os sujeitos desses espaços para o desenvolvimento da formação docente em Música, no estado.

Para a pesquisa documental são estudados documentos oficiais como leis, documentos de caráter normativo, Projeto Político Pedagógico (PPP) e as atuais matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Música da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de vários autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 55).

Como nosso objeto é a diversidade cultural presente no currículo que incide na formação docente em Música, buscamos o desenvolvimento de conhecimento que possa apontar possíveis soluções de problemas (GIL, 2008). Este tipo de pesquisa exige a severidade, objetivação, originalidade e coerência. Sendo assim, o estudo de caso exige do pesquisador grande equilíbrio intelectual e capacidade de observação (YIN, 2001).

Como instrumento de coleta de dados, além da pesquisa documental, adotamos a entrevista, que consiste na “[...] obtenção de informações de um entrevistado sobre determinado assunto ou problema [...]” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 106). O tipo de entrevista escolhida foi a semiestruturada, sendo 03 (três) docentes da UEMA e 03 (três docentes) da UFMA, todos integrantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE). No segmento discente, entrevistamos 01 (um) discente da UEMA⁸ e 03 (três) discentes da UFMA em fase de conclusão do curso de

⁸ Na ocasião da coleta de dados, o número de discentes concluintes na UEMA era menos da metade do número na UFMA.

licenciatura. A escolha dos docentes do NDE deu-se a partir da preocupação que envolvem as discussões da construção curricular. Aos discentes, o critério se estabeleceu devido à experiência no percurso formativo do curso, estando no último período da graduação e com Trabalho de Conclusão de Curso marcado para defesa, sendo ainda critério de escolha a aproximação com a vida profissional docente em Música.

A licenciatura em Música da UEMA foi o primeiro curso superior de música, tendo suas atividades iniciadas no ano de 2005. Esta fundação, de acordo com o site institucional, foi resultado de iniciativa comum nas instituições de ensino musical do Brasil. O curso, com sede no Centro Histórico de São Luís, está vinculado ao Centro de Educação e Ciências Exatas e Naturais (CECEN), que atenderá às demandas do Estado do Maranhão no momento que ora se articula para consolidar a obrigatoriedade do ensino da Música na Educação Básica, mas que não foge da preparação do profissional da Música na sua totalidade. Já o curso de Música da UFMA, teve sua primeira turma ingressando no ano de 2007. O contexto de criação deu-se pela discussão do desmembramento das linguagens artísticas e a necessidade da criação das licenciaturas plenas. Fica localizado na Cidade Universitária da UFMA, no bairro do Bacanga, no Centro de Ciências Humanas (CCH).

A segunda parte deste trabalho, que se segue à Introdução, traz elementos que contextualizam a diversidade cultural e suas relações na educação. Em prosseguimento, apresentamos, ainda nesta seção, temas mais recentes na perspectiva de articular as categorias: cultura, diversidade e educação musical. A seção finaliza trazendo as possibilidades e desafios à diversidade cultural na formação docente em Música por meio das relações entre educação musical e etnomusicologia.

A seção seguinte, de número 3, trata sobre o currículo e a formação de professores a partir da ótica do trabalho educativo, trazendo um histórico sobre a constituição do currículo e da formação de professores como campo disciplinar da área Educação. As teorias de currículo serão apresentadas na classificação tradicional, crítica e pós-crítica. Ainda nesta seção, situamos os principais temas da formação de professores problematizando, à luz da pedagogia histórico-crítica, as teorias hegemônicas e suas frentes contra-hegemônicas. Finalizamos esta parte com a apresentação das Diretrizes Curriculares na formação docente em Música, evidenciando a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (CEB/CNE), aprovado no ano de 2016.

A seção número 4 discute a formação de professores de Música no estado do Maranhão, apresentando o histórico dos cursos de licenciatura em Música da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Por fim, a partir da análise e discussão dos dados coletados indicamos as principais considerações sobre a diversidade cultural no currículo de música da UEMA e UFMA com sugestões de temas para futuras pesquisas.

2 DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO

O conceito cultura tem tido um largo alcance nas diversas esferas que constituem a sociedade. Malanchen (2013) o coloca como componente polissêmico, inclusive nas políticas públicas e organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). A autora, em seus estudos, destaca que a cultura como processo histórico da formação do ser humano, é compreendida nas relações e conexões existentes entre o particular e o universal. No entanto, este debate não pode se localizar num apelo a-histórico do ponto de vista de como o ser humano se “humaniza”, como ele constrói e forma a si mesmo no processo histórico. Entendendo estas nuances podemos pensar, a partir de Duarte (2010), que o completo processo de banalização e esvaziamento do conceito de cultura pode se estabelecer com as multiplicidades que surgem nas abordagens das mais diversas vertentes epistemológicas.

A discussão sobre cultura não é tão simples como às vezes aparenta ser. Como este processo histórico está diretamente ligado às mudanças, fruto das modificações humanas, exige-nos compreensão à luz dos dilemas contemporâneos. Por esse motivo, Santos (1987, p. 7), desde a década de 1980, esclarece que “[...] cultura é uma preocupação contemporânea, bem viva nos tempos atuais. É uma preocupação em entender os muitos caminhos que conduziram os grupos humanos às suas relações presentes e suas perspectivas de futuro [...]”. Para Malanchen (2013, p. 2), “[...] cultura é produto da existência humana, resultado de sua vida concreta na sociedade em que vive e das condições, principalmente sociais que o circunda [...]”.

Observando em quatro aspectos, Malanchen (2013, p. 11) ressalta a cultura como

a) [...] resultado do trabalho, isto é, da ação do ser humano sobre a natureza e, portanto, primeiramente a cultura é material; b) Da cultura material se desdobram os elementos que compõem a cultura não material ou simbólica, como: a linguagem, as ideias e o conhecimento; c) o conhecimento, dessa forma, é uma parte da cultura, não podendo ser confundido como seu sinônimo; d) a apropriação da cultura é sempre um processo coletivo, ou seja, é necessária a existência de mediações para que a mesma seja transmitida e apropriada no processo de humanização.

Desse modo, integrando na perspectiva do objeto deste trabalho – diversidade cultural nos currículos de cursos de licenciatura em Música -, entendemos que essas relações com o desenvolvimento da humanidade devem ser contínuas e

refletir um currículo que dê conta de contemplar a temática de forma fundamentalmente contundente.

Na Educação Musical e, de forma mais acentuada, na construção curricular como espaço decisivo para a qualidade da formação docente, podemos pensar nas diversas contribuições que, se adotadas de forma crítica, podem ampliar os horizontes de docentes comprometidos com a função social da profissão. A música é arte e a arte é parte da cultura e, desse modo, múltipla e diversa, porque é fruto da produção humana e de toda sensibilidade que podemos desenvolver.

Por isso, ao discutirmos sobre cultura temos sempre em mente a humanidade em toda a sua riqueza e multiplicidade de formas de existência. São complexas as realidades dos agrupamentos humanos e as características que os unem e diferenciam, e a cultura as expressa. (SANTOS, 1987, p. 8).

Ainda, para o autor, a cultura

[...] inclui ainda as maneiras como esse conhecimento é expresso por uma sociedade, como é o caso de sua arte, religião, esportes e jogos, tecnologia, ciência, política. O estudo da cultura assim compreendida volta-se para as maneiras pelas quais a realidade que se conhece é codificada por uma sociedade, através de palavras, idéias, doutrinas, teorias, práticas costumeiras e rituais. (SANTOS, 1987, p. 35).

Considerando os dilemas envolvendo a necessidade de lidar, conviver, respeitar e compreender as diferenças intrínsecas à própria condição de homens e mulheres como seres sociais, urge pensarmos nas condições de contemplar a diversidade nos processos educativos, sejam estes diretos ou indiretamente no âmbito formal de ensino. Nesse sentido,

[...] repensar o lugar da diversidade cultural nas ações pedagógicas musicais de ensino e aprendizagem perpassam por um currículo que contemple uma visão de mundo mais aberta, flexível e de respeito com o outro e em contínuas conversas com a pluralidade. (MORAES, 2017, p. 103).

A visão de mundo ampliada, como Moraes (2017) reflete, significa também considerarmos as possibilidades existentes a partir da realidade concreta, do mundo real em que se tecem as relações humanas. Falar em relações humanas e educação, exige trazer, para o texto, Paulo Freire que, por sinal, em tempos de obscurantismo e retrocessos nos induz ao posicionamento político com firmeza. De forma consciente, trazemos uma leitura sobre suas concepções de diversidade cultural a partir do respeito aos valores fundamentais da humanidade – contrário ao moralismo (FREIRE, 1996).

Ainda que Paulo Freire não tenha uma obra estritamente tratando sobre a temática da diversidade cultural, em suas outras valiosas obras, como *Educação como prática da liberdade e Ação cultural para a liberdade*, podemos perceber que suas experiências - em exílio - constituíram elementos fundamentais para expressar aspectos importantes para este trabalho.

Para Freire, portanto, um indispensável elemento para a problematização de uma autêntica prática educativa libertadora, na diversidade cultural, deve ser forjado a partir dos “detalhes” das relações diárias, do cotidiano, assim sendo, da realidade do oprimido (FREIRE, 1981).

Tomando as palavras de Peroza (2012, não paginado), acrescentamos que, para Paulo Freire a

[...] diversidade cultural [...] não é um conceito abstrato, mas concreto, pois reflete sobre as experiências de sua própria história, das “marcas” da sua identidade cultural que precisam de cuidados com a mesma sensibilidade para que estas não sejam invasivas ou tolerantes com as “marcas” da cultura em que se encontra, ou seja, uma autêntica experiência diante do diferente exige uma expertise da alteridade, um “ir além” de uma relação verticalizada e paternalista de um grupo que se julga superior aos demais.

Destacando alguns aspectos à educação musical, consideramos as pluralidades culturais, mormente no que se refere à educação em música, partes dos processos de ensino-aprendizagem. Nesse aspecto, Moraes (2017, p. 105) continua:

Acredito que, por no centro do currículo e da ação didática o diálogo, nossas vivências, nossas culturas, nossos valores, bem como aquilo que é importante para nós e para o outro, é realmente de suma importância em um processo de educação musical, diversificadamente plural, aberto a ressignificações e a reconsiderações.

Sabendo que a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, urge a necessidade da efetivação das relações diversas oriundas da cultura plural existente no mundo nos contextos de educação, sejam esses formais, informais ou não formais, reflexo das novas reorganizações de diferentes grupos socioculturais, a partir das conquistas de maior presença nos cenários públicos (CANDAU, 2011).

Este cenário é, de modo significativo, fruto de ressignificações e formas de organizações sociais oriundas, de modo mais intenso, da virada do século XX para o século XXI. Candau (2011) expressa questões identitárias que nos fazem refletir sobre essas mudanças a partir de uma ótica social e política.

As diferenças culturais - étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes,

sabores, crenças e outros modos de expressão. As questões colocadas são múltiplas, visibilizadas principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. (CANDAUI, 2011, p. 241).

Assim sendo, relações como estas, supracitadas, incidiram (e ainda recaem) fortemente na educação musical, já que a música – por sua gênese – está imbricada nas formas de expressividade humanas, sendo então, suscetível constantemente às mudanças a partir da dinâmica dada no tempo presente.

Arroyo (2000) considera que nas últimas décadas do século passado, século XX, a educação musical tem assumido posicionamentos que consideram os diferentes contextos sociais e culturais. Ainda, a autora em seus estudos esclarece - a partir dos escritos de Elisabeth Lucas - a cultura como um ponto de intersecção entre educação musical e etnomusicologia (LUCAS *apud* ARROYO, 2000).

Titon (*apud* CAMBRIA; FONSECA; GUAZINA, 2016, p. 95) concebe a definição, de forma abrangente, da etnomusicologia, como “[...] o estudo das pessoas que fazem música ou, num sentido mais amplo, o estudo das pessoas que experienciam a música [...]”. Esta área, por sua vez, tem se aproximado cada vez mais da educação musical, “[...] tendo em vista que seu foco de abordagem está relacionado com a dimensão cultural e social que caracteriza as diferentes facetas do fenômeno musical [...]” (QUEIROZ, 2010, p. 114).

Queiroz (2011), tem se preocupado com as discussões entre diversidade cultural e educação musical, trazendo uma assertiva importante para a compreensão deste fenômeno como consequência dos aspectos já expostos anteriormente. Para ele, “[...] a música constitui uma rica e diversificada expressão do homem, sendo resultado de vivências, crenças e valores que permeiam a sua vida na sociedade [...]” (QUEIROZ, 2011, p. 19).

Pensar educação musical sem pensar em suas relações para além de seu campo em si mesmo, como uma espécie de “bolha”, “caixa”, algo isolado, pode ser arriscado de modo que as potencialidades discursivas e metodológicas podem restringir-se. Nesse sentido,

O que se percebe é que, no mundo atual, não é possível pensar em definições, proposições e ações de cunho social, entre as quais a educação, sem considerar a diversidade como elemento intrínseco ao homem, que tem impacto direto em suas relações com a natureza e com a cultura. (QUEIROZ, 2011, p. 17).

Queiroz (2011) considera a diversidade musical como elemento social de grande valor para a educação. Sabendo também que a diversidade musical está ligada à diversidade cultural, tratamos nesta parte da dissertação da discussão sobre cultura, diversidade cultural e relações possíveis da etnomusicologia e educação musical com vistas à contemplação da perspectiva diversa na construção curricular e na formação docente em Música.

2.1 Cultura, Diversidade e Educação Musical

No campo da diversidade cultural e educação musical, iniciamos nossa discussão com Blacking (1973)⁹, importante autor da Etnomusicologia, sendo um dos responsáveis pela consolidação da disciplina na segunda metade do século XX. A música é, para o autor, considerada ação humana e, portanto, não pode ser deslocada em análise independente, mas como parte integrante na cultura.

Blacking rompe com as práticas de curta expedições com objetivos de gravação e inaugura a pesquisa de campo como preconizada pelos antropólogos ingleses desde a geração de Malinowski. John Blacking defendia ainda que o etnomusicólogo deve estar atento aos fatores não-musicais que geram a música, pensando que a música não é um comportamento padronizado (TRAVASSOS, 2007).

Uma de suas principais citações, em que trata a análise cultural da música está no trecho:

Música pode expressar atitudes sociais e processos cognitivos, mas isso só é útil e efetivo apenas quando a música é ouvida por pessoas preparadas que tenham compartilhado, ou possam compartilhar de alguma forma, a cultura e experiências individuais do seu criador. (BLACKING, 1973 p. 54).

Assim sendo, as manifestações musicais devem estar presentes nas escutas e processos de percepções musicais imbuídas das vivências daqueles que se abrem para as diferentes experiências nas diversas formas culturais. Desse modo, sem pressupostos para a profunda compreensão, a experiência é morta, inválida, não-significativa.

⁹ John Blacking (1928-1990) foi uma figura importante e influente nos campos da música africana e da etnomusicologia. Formado como antropólogo e mais tarde como etnomusicólogo, começou a escrever artigos acadêmicos no início dos anos 50. Na época de sua morte, ele publicou mais de 100 livros, artigos, resenhas gravações e relatórios. Disponível em: <http://era.anthropology.ac.uk/Era_Resources/Era/VendaGirls/Bibliography/agawu.html>. Acesso em: 07 jul. 2018.

A música é um elemento da cultura e está presente em todo mundo sob diversos aspectos, revelando-se uma expressividade comum às formações sociais ao longo dos anos. Presente nos rituais sagrados e manifestações profanas; parte cotidiana de gerações diversas, desde os mais novos aos mais velhos, atravessa nichos socioeconômicos, mesmo com a profunda desigualdade social no mundo.

A música é carregada por funções que podem contribuir/interferir na expressão emocional, no prazer estético, no divertimento, no entretenimento, na função de representação simbólica, de reação física, de conformidade com as normas sociais, na validação de instituições sociais e rituais religiosos, na contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, e na integração da sociedade (MERRIAM, 1964). Logo, música é cultura e cultura é formada também por manifestações musicais.

Sandra Pelegrini e Pedro Paulo Funari (2013) resgatam os primeiros usos do conceito cultura, localizando-a como sendo bem antiga, datada há mais de dois mil anos para designação do cultivo de terras. “Foi o pensador romano Cícero¹⁰ [...], que cunhou o mais antigo conceito de nossa cultura, ao mencionar a *cultura animi*, literalmente, a cultura, o cultivo ou culto do próprio espírito ou da alma.” (PELEGRINI; FUNARI, 2013, p. 12, grifo do autor).

Em direção semelhante, Eagleton (2005), a partir, sobretudo, dos estudos culturais, fornece-nos bases para pensarmos a exploração deste tema em âmbitos diversos. “Cultura significa cultivo, um cuidar, que é ativo, daquilo que cresce naturalmente, o termo sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz [...]” (EAGLETON, 2005, p. 11). Esta relação dinâmica nos impõe compreender as características humanas que nos aproximam e aquelas que nos afastam.

Na cultura moderna, especificamente nos meados do século XIX, o termo começa a retomar o vocabulário num contexto de noção de civilização. O entendimento das etapas distintas da humanidade, como a selvageria, barbárie e

¹⁰Após morar na Grécia, Cícero voltou a Roma e ingressou na vida pública. Nesse momento, já era reconhecido como grande linguista, tradutor e filósofo e tinha em sua história pessoal o respeito por ser um eloquente orientador e bem sucedido advogado. Porém ele acreditava que a carreira política era a conquista de maior sucesso em sua vida. Cícero participou de grandes eventos da história política de Roma, como as guerras civis e a ditadura de Júlio César na primeira metade do século I a.C. Foi Cícero quem patrocinou o retorno ao governo republicano tradicional em Roma, era um homem descrito por seus biógrafos como de personalidade sensível e impressionável, que reagia de modo exagerado às mudanças políticas. Como estadista, era inconsistente em suas decisões e tinha a tendência de mudá-las em função do clima político do momento.

civilização nos inquieta compreender, desse modo, muitos estudos desta etapa histórica que legitima uma “escala evolutiva”, a partir da perspectiva em linha única de “evolução social” (SANTOS, 1987). Essa concepção era, dessa forma

[...] uma visão europeia da humanidade, uma visão que utilizava concepções europeias para construir a escala evolutiva, e que além do mais servia aos propósitos de legitimar o processo que se vivia de expansão e consolidação do domínio dos principais países capitalistas sobre os povos do mundo. As concepções de evolução linear foram atacadas com a ideia de que cada cultura tem sua própria verdade e que a classificação dessas culturas em escalas hierarquizadas era impossível, dada a multiplicidade de critérios culturais. (SANTOS, 1987, p. 12).

Esta ideia – legitimada inclusive pela academia – é parte dos processos de preconceito e discriminação racial em que o Brasil se localiza num contexto bem peculiar, sendo o último país a abolir a escravidão. O tema raça, portanto, é elemento fundamental aqui para compreender os processos de reconhecimento e validação cultural. A desigualdade e poder não podem, então, ser ignoradas no processo de reflexão, buscando assim, sua superação (SANTOS, 1987).

Na organização das ciências, “[...] cultura é um conceito antropológico, antes de ser histórico, filosófico ou linguístico [...]” (PELEGRINI; FUNARI, 2013, p. 15). Para Christoph Brumann (1999 *apud* PELEGRINI; FUNARI, 2013, p. 18),

Cultura é o conjunto de padrões adquiridos socialmente a partir dos quais as pessoas pensam, sentem e fazem. Uma cultura não requer proximidade física ou um tipo de sociabilidade direta (*Gemeinschaft*), apenas interação social, mesmo que mediada por meios de comunicação e que seja casual. Mesmo ver, ouvir ou ler uns aos outros pode ser suficiente.

Quando nos remetemos à cultura no seu contexto histórico, podemos perceber que “[...] ela não é algo dado, uma simples herança que se possa transmitir de geração a geração. Ela é uma produção histórica, como parte das relações entre os grupos sociais [...]” (PELEGRINI; FUNARI, 2013, p. 19).

Sobre o conceito, Queiroz (2004) nos traz definições de cultura como sendo um grande código de cada sociedade. O autor esclarece ainda que, “[...] desde o surgimento da antropologia cultural, em meados do século XVIII, os estudos relacionados à cultura têm se mostrado fundamentais para o entendimento do homem e suas relações com o mundo em que vive [...]” (QUEIROZ, 2004, p. 100).

Experiência com o mundo, com o outro é também falar de cultura nos distintos processos de intercâmbio em várias situações da vida cotidiana (BATISTA, 2017). Numa sociedade estruturada na desigualdade e falácia de oportunidades

iguais, percebemos um movimento excludente que não contempla a ideia da diversidade humana e cultural existente no mundo (BATISTA, 2017). “A diversidade cultural não pode ser desvincilhada também da noção de diversidade de vida [...]” (PELEGRINI; FUNARI, 2013, p. 24).

É importante considerar que a diversidade cultural interna à nossa sociedade; isto é de fato essencial para compreendermos melhor o país em que vivemos. Mesmo porque essa diversidade não é só feita de ideias; ela está também relacionada com as maneiras de atuar na vida social, é um elemento que faz parte das relações sociais no país. (SANTOS, 1987, p. 16).

A diversidade cultural vem suscitando debates com um interesse notável desde o início do novo século, como trazem Figueiredo e Macedo (2014). As autoras afirmam que:

Diversidade cultural é, antes de tudo, um fato. Se observarmos os nossos grupos, comunidades, cidades, países, podemos rapidamente perceber a variedade cultural que compõem os cenários dos quais participamos, mesmo que os contornos que determinam uma determinada cultura se revelem mais difíceis de identificar do que à primeira vista poderia parecer. (FIGUEIREDO; MACEDO, 2014, p. 19).

Apesar do dissenso entre os estudiosos sobre cultura, podemos estabelecer alguns pontos de convergência, como por exemplo, as implicações que a cultura tem na vida da humanidade (QUEIROZ, 2004). Encontramos este elemento como ponto de concordância em suas múltiplas perspectivas: consequente de processo histórico, sendo uma das dimensões da vida em sociedade.

Sabendo, portanto, que “[...] as preocupações com a cultura tinham [...] marca de legitimadoras da dominação colonial [...]” (SANTOS, 1987, p. 24) e que essa dominação foi - e de certa forma ainda é – característica das produções de saber, essas inquietudes atravessaram discussões no contexto do conhecimento científico, sobretudo no final do século XIX. A sistematização com a cultura nasce, desse modo, junto às novas formas de conhecimento (SANTOS, 1987).

Os estudos sistemáticos e formais em Cultura e Música entraram em afinação na segunda metade do século XX, quando surgem os estudos denominados “etnomusicologia”. Lühning (1991 *apud* QUEIROZ, 2004), esclarece que a busca de um conceito único para o que seja etnomusicologia é uma tarefa difícil devido às diversas definições que variam de acordo com a época e a vertente epistemológica.

Importante destacar que a etnomusicologia tem um pressuposto fundamental que consiste no interesse e respeito pela diversidade sociocultural e

política de pessoas e grupos que se encontram em posição minoritária frente às hegemonias geopolíticas, vivendo processos contínuos de expropriação, seja ela territorial, patrimonial ou simbólica, seja ela estatal ou privada (LUHNING; TUGNY, 2016, p. 23).

2.2 Educação Musical e Etnomusicologia: possibilidades e desafios à diversidade cultural na formação docente em música

Alguns trabalhos discutem caminhos, fronteiras e diálogos característicos das relações entre as áreas de educação musical e etnomusicologia nos estudos de transmissão musical em culturas de tradição oral (QUEIROZ, 2010). As relações existentes permeiam a “[...] dimensão cultural e social que caracteriza as diferentes facetas do fenômeno musical [...]” (QUEIROZ, 2010, p. 114).

Tecer interações entre educação musical e etnomusicologia perpassa em reconhecer estes campos como fruto das turbulências ocorridas nos percursos históricos do país que ainda possui resquícios de colonialismo. Ao analisar os currículos dos cursos de licenciatura em Música da UFMA e UEMA na cidade de São Luís do Maranhão, encontramos aspectos que refletem ainda este marcador cultural estruturante nos processos formativos destes professores. Um dos objetivos, então, pode se constituir nos apontamentos de aspectos que estes percursos se alinham teoricamente às concepções eurocêntricas.

A Etnomusicologia sofreu diversas definições conforme a época e a vertente, como esclarece Lühning (1991). Além das definições já mencionadas nas seções anteriores, esta área também se caracteriza como etnografia das práticas musicais, como estudo e pesquisa etnográficas das representações e práticas musicais; reflexão sobre as múltiplas interações entre o fazer musical e suas condições de produção, transmissão, consumo e recepção. Lühning (1991) acrescenta que a etnomusicologia, de modo geral, trabalha com a música viva, fora do universo limitado da música erudita dos centros urbanos da Europa.

Num artigo em que busca discutir brevemente a história recente e aspectos do perfil da etnomusicologia no Brasil, Carlos Sandroni diz que num primeiro momento houve os primeiros doutores em etnomusicologia no Brasil, em 1981. O etnomusicólogo demonstra as contribuições significativas de Anthony Seeger e Gérard Béhague, desde os anos 1980, sendo um dos principais parceiros e

estimuladores da etnomusicologia brasileira residindo fora do país (SANDRONI, 2008).

A etnomusicologia no Brasil possui quadros históricos – etapas – para a consolidação do campo no país. Houve um crescimento significativo nos últimos 30 anos, a partir dos fatores: a formação de novos doutores predominantemente no país; a criação da Associação Brasileira de Etnomusicologia (ABET) em 2001, a realização de três encontros nacionais até 2006 e a criação em 2006 de um periódico científico consagrado à área (SANDRONI, 2008).

A Educação Musical, por sua vez, percorre um caminho de consolidação a partir das licenciaturas em Música no Brasil, das criações dos Programas de Pós-Graduação, tendo Educação Musical como uma das áreas de concentração, dos encontros científicos da área, sobretudo da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), fundada em 1991.

As perspectivas epistemológicas da educação musical e da etnomusicologia em colaboração não são recentes no Brasil. São mais incisivas na pós-vida do século XX para o século XXI com os avanços da etnomusicologia no país. Diálogos dos processos de ensino-aprendizagem com as múltiplas formas de fazer musical estão ganhando, cada vez mais, espaço em publicações, eventos e outros lugares no país. As diversas dimensões da formação em música, tem construído um campo muito rico de investigações (QUEIROZ; MARINHO, 2017).

No final do século passado (século XX), John Blacking (1973) apontava que “[...] a etnomusicologia pode criar uma revolução no mundo da música e da educação musical, se forem seguidas as implicações de suas descobertas e desenvolvimentos como um método – e não meramente como uma área – de estudo [...]” (BLACKING, 1973, p. 4). Há, desse modo, possibilidades com grande alcance para pensarmos as potencialidades que os estudos das pessoas que fazem música – sentidos e significados das produções musicais – no campo dos processos educativos na educação musical, seja no nível do ensino superior, seja no nível da educação básica.

Sobre esse aspecto, podemos situar Queiroz (2005) que, tendo formação em educação musical e etnomusicologia, reforça que “[...] a educação musical tem se beneficiado das perspectivas etnomusicológicas enriquecendo e ampliando às suas abordagens educacionais e compreendendo aspectos importantes da música enquanto expressão social.” (QUEIROZ, 2005, p. 58).

A compreensão da formação musical alcança nas últimas décadas maior evidência e profundidade nos campos da educação musical e da etnomusicologia, “[...] ganhando ainda mais força em trabalhos estabelecidos na confluência de suas lentes interpretativas [...]” (QUEIROZ; MARINHO, 2017, p. 63).

Liora Bresler (2006, p. 5) situa os pilares da pesquisa em etnomusicologia como bases importantes para a prática etnográfica nos estudos da educação musical, “[...] mesmo tendo ganhado nessa área especificidades relacionadas aos fenômenos educativo-musicais investigados [...]”.

Como uma recente publicação, oriunda de textos da publicação do periódico *The word of music (new series, v. 5 2016/I)*, o livro *Etnomusicologia no Brasil* reúne reflexões que não só servem à etnomusicologia como também à educação musical. Artigos como *O Encontro de Saberes como uma contribuição à etnomusicologia e à educação musical*; *Culturas musicais afro-brasileiras: perspectivas para concepções e práticas etnoeducativas em música* contribuem para a análise sobre temas importantes para pensar o ensino de música contemplando os diversos tipos de saberes.

Lucas *et al.* (2016), trazendo para o contexto etnoeducativo¹¹, refletem sobre a inserção e abordagem de saberes musicais na formação escolar, tendo como base, o diálogo entre educação musical e etnomusicologia.

Essa inserção, compromete-se com a necessidade de reconhecer as formas diversas de expressões musicais que temos no mundo. Nesse sentido,

[...] (re)conhecimento da diversidade em música e a percepção de singularidades que caracterizam as diferentes expressões musicais nos levaram, a partir de meados do século XX, à compreensão de que cada cultura idealiza e estrutura seus processos de formação musical de acordo com os seus próprios conceitos e valores. (QUEIROZ; MARINHO, 2017, p. 63).

Durante muito tempo, as concepções ocidentais de ensino e de música estiveram inquestionáveis ou com poucas problematizações. Conceitos e valores emergidos da Europa como centro de civilização e, portanto, do conhecimento, nos levaram a uma ofensiva epistemológica uníssona. Os processos de formação docente e construção curricular, estiveram centralmente fundamentados nas produções de saberes colonizadores.

¹¹ Termo utilizado pelos/as autores/as.

O processo colonizador, intimamente ligado à constituição do país, à construção das suas estruturas, instituições e modos de pensar, instituiu, em todas as universidades brasileiras e em todos os conservatórios, o modelo do ensino regular de música europeia de concerto. (LÜHNING; TUGNY, 2016, p. 37).

Pensando na origem epistêmica do conhecimento acadêmico brasileiro, Carvalho *et al.* (2016, p. 201) apontam que “[...] desde a implantação do ensino superior no Brasil no século XIX, as instituições universitárias enquadram-se em um molde para a seleção e transmissão de conteúdos importados inteiramente da tradição europeia ocidental moderna [...]”.

Nas primeiras universidades do Brasil, privilegiou-se um modelo a partir da

[...] concepção francesa de universidade napoleônica, principalmente em relação às características de escola autárquica, com supervalorização das ciências exatas e tecnológicas, voltadas para a profissionalização, e a desvalorização da filosofia, da teologia e das ciências humanas (RIBEIRO, 1975, p. 14).

Acrescentamos que este processo deu-se também nos processos de construção curricular de música. As formulações de currículo de música no Brasil refletem a formação dos professores de música e, ainda, reproduzem em grande medida as estruturas destacadas nos parágrafos anteriores.

Acerca da exclusão a partir deste modelo acadêmico, nota-se que

[...] os saberes populares e tradicionais foram excluídos dos currículos formais supostamente pelo fato de não comportarem possibilidade de verificação científica no sentido positivista, ainda hegemônico, do termo. Como explicar, por exemplo, rituais de benzimento e simpatias? Como muitos dos saberes tradicionais são acionados para orientar procedimentos de caráter prático, o rigorismo academicista acaba por criar a posição entre os conhecimentos intelectuais e pragmáticos. Esse antagonismo teórico/prático esconde, na verdade, hierarquias seculares do tipo racista e colonialista. (CARVALHO *et al.*, 2016, p. 202).

Pensemos, desse modo, como os saberes musicais são organizados na formação docente em Música e quais hierarquias são estabelecidas no currículo para pensarmos uma formação humana. Os cursos de licenciatura em Música refletem a diversidade cultural ou impõem um modelo cultural a partir do rigor academicista? O corpo docente destes cursos contribui para a superação de hierarquias racistas e colonialistas? Os saberes trazidos por discentes oriundos da formação em cultura popular tradicional são contemplados nos currículos? Nos parecem perguntas importantes para uma reflexão coletiva dentro destes espaços de formação docente, com vistas a não cair no “perigo de uma história única” (ADICHIE, 2009). Chimamanda

Adiche nos provoca, a partir do princípio de *nkali*, sobre como as histórias são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas, indicando relações intrínsecas com as estruturas de poder.

Ainda, em se tratando da necessidade da diversidade musical no currículo da educação básica, os(as) autores(as) acima mencionados(as), evidenciam que

[...] os saberes tradicionais, juntamente com seus modos informais de transmissão e aprendizagem, constituem um riquíssimo corpus teórico-prático que, se incorporado ao currículo, possibilita outras formas de aprendizagem, abrindo novos caminhos e alternativas metodológicas aos modelos europeus constituídos [...]. (CARVALHO *et al.*, 2016, p. 203).

A compreensão das culturas musicais revela-se necessária e aparecem com mais frequência nos debates contemporâneos, guiados pelas mudanças dinâmicas que ocorrem na sociedade, sobretudo, situadas no século XXI e com fortes influências das questões levantadas no século XX.

Essas formas idiossincráticas de formação em música vêm ganhando, ao longo do tempo, cada vez mais relevância para estudos relacionados à música, pela consciência de que os sujeitos, conceitos e estratégias que caracterizam a transmissão de tal fenômeno são elementos imprescindíveis para a compreensão de qualquer cultura musical [...]. (QUEIROZ; MARINHO, 2017, p. 63).

Queiroz (2004, p. 101) complementa que “[...] o campo dos estudos etnomusicológicos possibilita que compreendamos diferentes aspectos da música em seus diferentes contextos e em suas distintas relações com o ser humano e suas interações sociais [...]”.

Relações entre educação musical e cultura discutem a complexidade da diversidade musical brasileira que tem sido amplamente analisada por estudiosos da etnomusicologia, da antropologia e demais áreas que se dedicam ao estudo da música e suas relações com o homem e o seu contexto cultural (QUEIROZ, 2004).

O ensino de música é elemento determinado e determinante para uma cultura dentro do processo educativo. Há aproximações e apropriações da educação musical com a etnomusicologia no sentido de tornar a sua práxis contextualizada e significativa, com os diferentes mundos musicais no confronto e interação dentro das escolas, específicas ou não, que se destinam ao ensino de música (QUEIROZ, 2004).

É evidente que nenhuma proposta de educação musical vai contemplar todos os universos musicais existentes em uma cultura. No entanto, entender processos de transmissão de música em diferentes situações, espaços e contextos culturais permite a realização de propostas coerentes para o ensino musical. Assim, acreditamos que a partir do conhecimento de distintas

perspectivas do ensino e aprendizagem da música, o educador estará mais apto para a (re)apropriação e/ou a criação de estratégias metodológicas capazes de abarcar diferentes dimensões da educação musical [...]. (QUEIROZ, 2004, p. 104).

Adequando e compreendendo que existem diferentes mundos musicais dentro de uma cultura, com suas características peculiares e significações, a educação musical precisa ter processos de ensino-aprendizagem que tenham como objetivo a formação musical do homem, contemplando as diferentes abordagens educacionais (QUEIROZ, 2004).

Elizabeth Travassos (1999), ao examinar aspectos da diversidade de perfis culturais dos estudantes de música do Instituto Villa-Lobos da Universidade do Rio de Janeiro (Uni-Rio)¹², dispõe as constatações de Bruno Nettl (1995) que, escrevendo sobre as escolas superiores de música no Estados Unidos, descobriu que elas se dedicam quase que exclusivamente à música clássica.

Ainda citando Nettl (1995), Travassos diz:

Se os clássicos continuam ocupando posição central e recebendo a reverência que a cultura musical do ocidente exige, as escolas assistem ao fortalecimento de setores dedicados a deuses menores, concorrentes, ou ao crescimento da atitude profana que questiona a existência mesma de cânones. Tornam-se crescentemente lugares de convergência e colisão de muitas músicas, entre elas a música popular, que já foi objeto de proibição (NETTL, 1995, p. 82 *apud* TRAVASSOS, 1999, p. 120).

As proibições de algumas manifestações culturais – sobretudo às vinculadas diretamente com a cultura africana e afro-brasileira – também se constituíram no Maranhão, a exemplo do Tambor de Crioula (GUEDES, 2016; FERRETTI, 2006) e Bumba-meu-boi (FERRETTI, 2015). No sentido macro, a Capoeira, o Samba, o Maracatú, o Jongo, o Carimbó, dentre outras manifestações, fazem parte dos casos brasileiros que foram objeto de marginalização e criminalização. Evidente que esse processo de marginalização se fundamenta nas estruturas racistas para manutenção de uma legitimidade cultural, que é também econômica e política. Estamos citando apenas alguns dos casos, mas em se tratando de Brasil – dimensão continental, país colonizado e que ainda possui fortes resquícios de colonização –, o conjunto de expressividades é bem mais amplo.

Essas tentativas de apagamento histórico-cultural se estabelecem na aniquilação da diversidade e na possibilidade de contemplar a diferença, pensando o

¹² Hoje Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

mundo a partir da ótica hegemônica, da manutenção do poder político. Constitui-se, portanto, a diversidade como “[...] maneiras diferentes de viver, cujas razões podem ser estudadas, contribuindo dessa forma para eliminar preconceitos e perseguições de que são vítimas grupos e categorias de pessoas [...]” (SANTOS, 1987, p.16-17).

A diversidade, portanto, deve apontar, nos cursos de formação de professores, a identificação de alternativas, possibilidades, caminhos e princípios para uma educação musical abrangente, entendendo a música como campo de saber de diferentes significados para o indivíduo em formação (BATISTA, 2015, não paginado).

Um espaço importante para esta formação é a compreensão e aprendizagem das transmissões de saberes musicais. Acerca disto, Travassos (1999, p. 121) considera que

[...] é particularmente fértil para a observação dos processos pedagógicos em meios populares e espaços não-institucionalizados, dada a desproporção entre setores da população que têm acesso a algum tipo de educação musical formal e a vitalidade das práticas musicais entre aqueles, muito mais numerosos, a quem é vedada qualquer chance de “estudar música”. A exclusão aí parece ser ainda mais acentuada que na educação geral, sabidamente distante da democratização real.

Esta diversidade também se configura como um tema emergente no contexto da contemporaneidade. Dessa forma, a “educação musical vem buscando caminhos que possibilitem aos professores de música a compreensão da diversidade cultural a partir de suas múltiplas facetas e manifestações de música, bem como sua incorporação à proposta de formação em música nos diferentes contextos educacionais” (BATISTA, 2015, não paginado).

Retomando Queiroz (2004), no contexto de temáticas musicais com suas complexidades, os diálogos na educação musical precisam pensar a disciplinaridade como elemento fundamental para a interdisciplinaridade. Desse modo, é notório que o processo educacional não pode ser visto como desvinculado dos demais aspectos da cultura particular de cada grupo social (QUEIROZ, 2004). Nesse sentido,

[...] espera-se da educação musical não somente uma conformidade com o sistema cultural de uma sociedade, mas sim uma interferência neste, possibilitando a autonomia dos seus sujeitos para configurar novas concepções de música e suas relações. (QUEIROZ, 2004, p. 105).

Nesse sentido, a Educação Musical, como parte das relações em educação, configura-se, então, como constituinte de debates que envolvem a formação de professores e currículo. Esses últimos dois campos são pressupostos

para um entendimento profundo sobre os processos de legitimação e deslegitimação de saberes no processo de formação docente em Música.

3 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MUSICAL

As reflexões sobre a diversidade cultural na estrutura curricular de cursos de licenciatura em música perpassam pela compreensão dos sentidos que essa formação docente possui. Assim, nesta seção trataremos das relações de currículo e formação docente num percurso das teorias mais gerais aos históricos dos cursos selecionados para esta pesquisa.

Ao conceituar o trabalho educativo, Saviani partiu da concepção em Marx do trabalho como atividade que diferencia os seres humanos dos outros animais e gera o processo histórico de desenvolvimento do gênero humano. Da mesma maneira, Saviani (1974) [...] analisa a produção não material e a divide em dois tipos, sendo o primeiro aquele em que

[...] a produção e o consumo ocorrem em momentos distintos, como no caso de um livro ou um quadro, e o segundo aquele em que a produção e o consumo ocorrem simultaneamente, como no caso da relação entre médico e paciente ou entre o professor e os alunos [...]. (DUARTE, 2016, p. 29).

É interessante notar que Marx diferencia esses dois tipos de produção não material quando está analisando o que seja o trabalho produtivo na sociedade capitalista. Ele mostra que o fato de “o trabalho, nessa sociedade, ser produtivo ou improdutivo depende de haver ou não extração da mais-valia, isto é, trata-se de algo relacionado ao trabalho abstrato. Ou seja, a extração da mais-valia¹³ pode ocorrer tanto na produção material como na produção não material” (DUARTE, 2016, p. 30).

Podemos pensar, a partir do exposto acima, em que lugar se contempla o trabalho artístico, em especial, a Música, pensando em sua forma imaterial. Abrem-se, portanto, duas dimensões de trabalho considerado não produtivo, aquele que não possui mediação ou está alinhado à concepção pragmática de trabalho. O trabalho produtivo, na perspectiva da sociedade capitalista consiste naquele que produz diretamente a mais-valia; ou seja, processo de produção imediata. Importante considerar que tanto o trabalho produtivo como o trabalho não produtivo são necessários ao capital, no entanto possuem diferentes funções sociais.

¹³ De acordo com a teoria marxista, por não deter os meios de produção, o trabalhador é levado a vender sua força de trabalho ao capitalista, para poder garantir sua subsistência. Dessa maneira, a própria força de trabalho/mão de obra torna-se uma mercadoria, à medida que será vendida em troca de dinheiro (salário). Portanto, a mais-valia se constitui como trabalho não pago.

Refletindo também acerca a perspectiva da abstração e não abstração da música, é relevante considerar o caráter imaterial desta linguagem artística. O imaterial, de uma forma mais comum, foi resumido à impossibilidade de tocar, mas não de ser percebido (PELEGRINI; FUNARI, 2013). Pensando a música como patrimônio imaterial, percebe-se, então, a manifestação nos campos das tradições e expressões orais, nas expressões artísticas, nas práticas sociais, nos rituais e nos atos festivos (PELEGRINI; FUNARI, 2013).

A educação musical, para Duarte (2016), é parte fundamental do desenvolvimento multilateral dos seres humanos e trabalha com a unidade dialética entre razão e emoção, quantidade e qualidade, objetividade e subjetividade, preservação do existente e criação do novo, disciplina e espontaneidade. Ainda, desenvolve uma longa discussão sobre a relação da ciência e arte com a vida cotidiana. Para o autor, “[...] a ciência e a arte refletem de maneiras distintas as mesmas realidades, mas constroem diferentes realidades como pretendem os idealistas [...]” (DUARTE, 2016, p. 72).

Ainda, tomando como referência Lukács, acrescenta que

Ao contrário de algumas tendências muito influentes ao longo do século XX, Lukács jamais estabeleceu uma relação de oposição entre ciência e arte. Muito menos uma oposição pautada na equivocada ideia de que a ciência seria necessariamente a expressão de um racionalismo positivista e a arte necessariamente a expressão de um irracionalismo subjetivista. Isso é muito importante para a pedagogia histórico-crítica pois, nessa perspectiva, não há qualquer razão para se tratar a arte e a ciência como representantes de diferentes concepções de mundo, uma objetivista, racionalista e positivista e outra subjetivista, irracionalista e pós-moderna [...]. (DUARTE, 2016, p. 72).

Há, portanto, uma unidade dialética na arte que possibilita pensarmos na capacidade dos efeitos da vivência artística sobre os seres humanos e sua vida cotidiana, que ocorre de maneira não mediata, por complexas mediações. Cabe, portanto, pensar a arte contra o imediatismo e o pragmatismo.

O imediatismo é comum nas pedagogias do aprender a aprender, a exemplo da pedagogia das competências (na perspectiva dos organismos multilaterais), onde as atividades escolares e as demandas da vida cotidiana dos alunos se estabelecem com relações imediatas, levantando demandas para o mercado de trabalho baseadas na flexibilidade e produtividade. No entanto, essas afinidades possuem limitações no plano da adaptação à lógica do capitalismo, compreendendo como uma questão ideológica no contexto da reestruturação produtiva (DUARTE, 2016).

Nesta seção, apresentamos os princípios dos estudos em currículo, abordando suas teorias e perspectivas contextualizadas histórica e socialmente. Discutimos, ainda, o processo de construção disciplinar da formação de professores e suas trajetórias. Por fim, tecemos diálogos do currículo com formação docente em música a fim de fornecer subsídios específicos para a discussão desses campos na área de educação musical pensando no objeto deste trabalho que é a diversidade cultural no processo formativo do licenciando em Música através dos currículos da UFMA e UEMA, em São Luís.

3.1 Currículo: gênese e histórico

Foi no contexto da sistematização e controle da escola que o currículo se desenvolveu a partir dos processos de racionalização destes espaços. Assim, o currículo, desde suas primeiras configurações estava implicado nas relações de poder como parte constituinte da manutenção de padrões ao processo de formação escolar (MOREIRA; TADEU, 2016).

O final do século XIX e início do século XX se constituiu, nos Estados Unidos, como um marco para os estudos curriculares. Foi a partir deste momento que um número significativo de educadores começou, de forma sistemática, a tratar deste campo. O currículo surge, então, como busca de compreensão e organização do processo educativo escolar (MOREIRA; TADEU, 2011).

Assim como outras temáticas da educação, o currículo não pode ser apartado das questões sócio históricas, visto que se trata de um produto das relações de desenvolvimento econômico. Após a Guerra Civil americana, “[...] o processo de produção tornou-se socializado e mais complexo, enquanto os procedimentos administrativos sofisticaram-se e assumiram um cunho ‘científico’ [...]” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 16).

A escola foi, então, vista como capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam. Na escola, considerou-se o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola inculcar os valores, as condutas e os hábitos “adequados”. Nesse mesmo momento, a preocupação com a educação vocacional fez-se notar, evidenciando o propósito de ajustar a escola às novas necessidades da economia. Viu-se como indispensável, em síntese, organizar o currículo e conferir-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência. Daí os esforços de tantos

educadores e teóricos e o surgimento de um novo campo de estudos. (MOREIRA, 1992a, 1992b *apud* MOREIRA; TADEU, 2011, p. 17).

As primeiras concepções de currículo nascem com Dewey¹⁴ e Kilpatrick¹⁵, com estudos voltados à valorização do aluno. Uma segunda concepção decorre a partir da leitura do currículo como construção científica que desenvolvesse personalidade adulta então considerada desejável, constituindo-se naquilo que se denominou como tecnicismo. Esta última, tendo Bobbitt¹⁶ como precursor, que considerava o currículo uma questão puramente mecânica, alinhado exclusivamente ao sistema industrial. Nesta concepção, percebemos as limitações desprovidas de sentido crítico, fundamentada nas repetições burocráticas no âmbito educativo.

Como marco para o desenvolvimento do currículo como campo de estudos, Antonio Flavio Barbosa Moreira e Tomas Tadeu¹⁷ citam a publicação do Anuário da *National Society for the Study of Education*, a Conferência sobre teoria curricular ocorrida na Universidade de Chicago em 1947, a publicação do livro *Princípios básicos de currículo e ensino*, escrito por Raph Tyler em 1949 e, por fim, o movimento da estrutura disciplinar após o lançamento do Sputnik, pelos russos em 1957 (MOREIRA; TADEU, 2011).

Com o processo de industrialização e urbanização, surge a necessidade da extensão da educação escolarizada, pois existia no início do século XX, preocupação com a identidade em decorrência das grandes imigrações. Tomaz Tadeu da Silva (1999) traz o livro de John Franklin Bobbitt, *The curriculum*, escrito em 1918, como um elemento importante para pensar este momento.

O livro de Bobbitt é escrito num momento crucial da história da educação estadunidense, num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões. (SILVA, 1999, p. 22).

¹⁴ John Dewey foi um filósofo e pedagogo norte-americano. Dewey foi um dos principais representantes da corrente pragmatista inicialmente desenvolvida por Charles Sanders Peirce, Josiah Royce e William James. Ele também escreveu extensivamente sobre pedagogia, onde é uma referência no campo da educação moderna.

¹⁵ William Heard Kilpatrick, matemático e físico dos EUA (1871-1965). Discípulo de Dewey, destacou-se principalmente pelo seu trabalho no "Método de Projetos." Para Kilpatrick, não basta a atenção, é necessário também a intenção, pois esta torna o educando agente que prepara e executa. O projeto consiste em atividade intencionada em que os próprios alunos fazem algo num ambiente natural, integrando ou globalizando o ensino.

¹⁶ John Franklin Bobbitt foi educador norte-americano, professor universitário e escritor. Um representante dos pensadores com eficiência, ele se especializou no campo do currículo.

¹⁷ Algumas citações, pelo tempo da publicação, sinalizam o nome de Tomaz Tadeu e outras com Tomaz Tadeu da Silva.

Aqui, reforçamos as relações intrínsecas que os campos da educação possuem com a realidade concreta da vida no âmbito político e econômico. Bobbitt, como conservador, fez algumas provocações nesse escrito, no entanto, sua concepção de escola era a mesma concepção de funcionamento de empresa comercial ou industrial.

O modelo de John Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era “eficiência”. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Bobbitt queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor. Na proposta de Bobbitt, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica proposto por Taylor. (SILVA, 1999, p. 23).

A discussão conceitual de Bobbit é, portanto, fundamentada nas concepções de uma realidade no terreno de uma sociedade capitalista, dado que nesse campo surgem propostas curriculares que se alinham à reestruturação produtiva e desenvolvimento de mão de obra para o mercado de trabalho.

Compreendendo alguns dos principais fatos fundamentais para o surgimento do currículo como campo de estudo, é interessante também observarmos as perspectivas teóricas originadas após seus primeiros marcos. Sabendo também das limitações – naturais da contradição - que atravessam essas abordagens, apresentamos uma breve abordagem sobre as teorias de currículo.

Em *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo*, Tomaz Tadeu da Silva se preocupa, antes de discorrer sobre as perspectivas, em discutir a palavra teoria como categoria. Para Silva (1999, p. 11) “[...] a teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede [...]”.

Nesta mesma obra, o autor discute as três concepções teóricas de currículo – tradicional, crítica e pós-crítica - fazendo, no primeiro momento, uma síntese das categorias dessas teorias conforme os conceitos que elas enfatizam. Desse modo, as teorias tradicionais enfatizam o ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. Nas teorias críticas, os conceitos são: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. Por fim, nas teorias pós-críticas, temos identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder,

representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo como categorias enfatizadas pelos autores desta vertente.

Nesse contexto, pensando o mundo em meados do século XX, no mesmo país em que se origina o currículo como campo de estudo, um movimento nasce e ganha força, sobretudo em setores da juventude que contestavam a ordem vigente. A liberdade e discordâncias com as bases do sistema capitalista eram mote para o movimento.

Com a insatisfação advinda do movimento contracultural, estudiosos, sujeitos políticos coletivos, associações, setores organizados da sociedade civil, dentre outros, inconformados com os problemas que as desigualdades e injustiças provocavam nessas gerações (essência do capitalismo e suas contradições), iniciaram uma série de denúncias sobre o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social. Ainda, enfatizavam a necessidade destes lugares (escola e currículo) entrarem em sintonia com os interesses dos grupos oprimidos, daí então o apoio em teorias sociais: “[...] neomarxismo, teoria crítica da Escola de Frankfurt, teoria da reprodução, a nova Sociologia da Educação inglesa, a psicanálise, a fenomenologia, o interacionismo simbólico e a etnometodologia [...]” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 21). Os teóricos críticos do currículo, ao longo de seus estudos destacam os três tipos de currículo, a saber: currículo formal, currículo em ação e currículo oculto (MOREIRA; TADEU, 2011).

Várias correntes se postularam com as questões curriculares, dentre elas, a teoria crítica, o neomarxismo, a Nova Sociologia da Educação, a psicanálise, o interacionismo simbólico, a fenomenologia e a etnometodologia. Entendendo a emergência de uma nova tendência, a I Conferência sobre Currículo, realizada na Universidade de Rochester (1973), destaca-se na ebulição de duas grandes correntes que se desenvolveram a partir deste encontro:

[...] (a) uma associada às universidades de Wisconsin e Columbia, mais fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica, cujos representantes mais

conhecidos no Brasil são Michael Apple¹⁸ e Henry Giroux¹⁹; e (b) outra associada à tradição humanista e hermenêutica mais presente na Universidade de Ohio, cujo principal representante pode ser considerado William Pinar. (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 22).

A ideologia, reprodução e resistência como categorias da perspectiva crítica, mergulhadas nas agitações e transformações da década de 60, trouxeram a renovação da teorização sobre currículo, no chamado “movimento de reconceptualização” (SILVA, 1999).

Não segmentando o currículo e a formação de professores, podemos revisitar a Nova Sociologia da Educação (NSE) quando esta se insere nos percursos formativos da profissão docente.

A Sociologia da Educação inscreveu-se, então, no currículo da formação de professores. As novas influências teóricas, que afetaram os rumos da Sociologia Geral, afetaram também a Sociologia da Educação ensinada aos futuros mestres. Uma nova Sociologia da Educação floresceu e estabeleceu como seu principal objeto de estudo o currículo escolar, aproximando-se, assim, da Sociologia do Conhecimento. (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 27).

A Nova Sociologia da Educação se conformou, então, na primeira corrente sociológica voltada para o estudo do currículo a partir do livro de Michel Young *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*²⁰, de 1971; este reuniu alguns estudiosos, como Basil Bernstein, Nell Keddie, Pierre Bourdieu e Geoffrey Esland.

As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começaram por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiavam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias

¹⁸ Michael Whitman Apple nasceu na cidade de Patterson, nos Estados Unidos, em 1942. Ele é descendente de imigrantes russos, membro de uma família pobre de trabalhadores. Logo cedo ele se engajou politicamente, primeiro no ambiente escolar e posteriormente no contexto acadêmico. Sua concepção pedagógica é fruto de sua convivência com um ambiente periférico e, depois, com um meio mais elitista, após a realização do mestrado e do doutorado no Teachers College da Columbia University. Como resultado deste contexto existencial, Apple elaborou sua pedagogia crítica, baseada na relação entre a educação e a sociedade, ou seja, na análise relacional ou situacional. Produtor de uma extensa obra, ele publicou, entre outros volumes, *Ideologia e Currículo e Política Cultural e Educação*. Neste último ele situa exemplarmente sua visão da educação inserida em um contexto social, na interação com as incontáveis faces da sociedade.

¹⁹ Henry Giroux nasceu em 18 de setembro de 1943, em Providence, Rhode Island. Filho de Armand e Alice Giroux. Americano crítico cultural recebeu seu doutorado em 1977, da Carnegie – Mellon. Tornou-se professor de Ensino na Universidade de Boston, 1977/1983. Henry Giroux ajudou a desenvolver a teoria crítica sobre currículo, destacando-se como figura importante na teoria da educação radical, expandindo a idéia de uma “Pedagogia de fronteira”. Professor nos E.U.A., um dos maiores representantes da teoria crítica educacional da atualidade, enquanto educador aborda questões de importância teórica, política e pedagógica, voltando-se para áreas que englobam a problemática da cultura popular, assim como nas artes de um modo geral, porém, sempre em conexão com a questão pedagógica e curricular.

²⁰ Conhecimento e controle: novas direções para a sociologia da educação.

tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (SILVA, 1999, p. 30).

O currículo, nessa perspectiva se configura num artefato social e cultural (MOREIRA; TADEU, 2011). Ainda, os autores remetem-se ao currículo como campo de disputa, um espaço de luta política (arena política), portanto, espaço contestado. Concluindo este pensamento, vale destacar, então, que este campo não pode ser analisado fora do contexto histórico e social (MOREIRA; TADEU, 2011).

Por ser histórico e imbricado nas relações contraditórias da sociedade, as discussões sobre o papel da ideologia nos processos educativos ganharam novas configurações visto a reconfiguração das ciências no contexto do desenvolvimento do currículo como campo. Nesse aspecto, trazemos Althusser (1983), filósofo francês, ao tratar dos aparelhos ideológicos, indica uma nova subdivisão para os aparelhos de Estado: aparelhos repressivos do Estado e aparelhos ideológicos de Estado. O primeiro corresponde ao governo, à administração, à política, ao exército, aos tribunais, às prisões, etc.; estes funcionam pela violência a partir da repressão e não necessariamente, uma repressão física. Os aparelhos ideológicos são: religioso, escolar, família, partido político, jurídico, sindical, informação (imprensa, rádio, televisão, etc.) e cultural. Apesar das subdivisões, todos esses aparelhos atuam em conjunto. *Esta discussão serve, na concepção do autor, para a reprodução da ideologia dominante do sistema capitalista para manutenção da reprodução da força de produção.* Althusser se preocupa com a ideologia em educação.

O currículo pode reproduzir as desigualdades sociais se visto como um instrumento meramente técnico, assim como o ensino de música pode servir para a manutenção das relações de poder colocando o que pode e o que não se pode estudar, tocar e debater.

Os inúmeros estudos ajudaram na compreensão sobre o funcionamento das instituições de educação no papel ideológico. As diversas interpretações do conceito ideologia, que posteriormente foram contestadas e ressignificadas, não excluem as elaborações de Althusser (1983). “O refinamento conceitual foi na direção de afastar a ideia de ver a ideologia como falsa consciência ou como um conjunto de ideias falsas sobre a sociedade [...]” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 30). Para Althusser,

Ideologia está relacionada com às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam esta divisão. O que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das ideias que veicula, mas o fato de que essas ideias são interessadas e transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados, em uma posição de vantagem na organização social. (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 31).

Sobre o mesmo tema, Silva (1999), localiza a escola como uma instituição que atua ideologicamente por meio de seu currículo, seja de forma direta (disciplinas mais suscetíveis aos transportes de crença explícita sobre desejabilidade das estruturas sociais existentes), ou por meio de disciplinas técnicas. A ideologia é, para o autor, discriminatória porque inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão ao mesmo tempo em que conduz pessoas das classes dominantes na perspectiva do controle e comando. Esse fosso é perceptível quando colocamos em evidência o caráter público e privado dos estabelecimentos de ensino.

Entendemos os espaços formativos em educação, como escolas e universidades, como locais de luta política que podem contestar essa hegemonia. Os espaços educativos podem refletir e imprimir novas perspectivas para o processo de ensino, visto que há a diversidade e pluralidade nesses ambientes. Convém salientar que nessa mesma perspectiva, os estudos sobre formação de professores se desenvolvem presentemente, haja vista que ambos são constituintes do mesmo espaço formativo, como aludimos há pouco.

É, pois, nesses espaços que a questão da diversidade musical assume relevo, mormente nos estudos desenvolvidos por Moreira e Tadeu (2011) quando em seus estudos, relacionam currículo e cultura como uma consistência inseparável. Para estes autores, o currículo é uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade. Na perspectiva tradicional de currículo, esta relação não é um terreno contestado (MOREIRA; TADEU, 2011). Já na perspectiva crítica, “[...] não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo [...]” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 35). Prosseguem completando: “[...] a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos [...]” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 35).

Assim, nessa perspectiva, a ideia de cultura é inseparável da de grupos e classes sociais. Em uma sociedade dividida, a cultura é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais. O currículo educacional, por sua vez, é o terreno privilegiado de manifestação deste conflito, como

Santos (1987) nos faz compreender. Para este autor, não se pode refletir sobre cultura ignorando as desigualdades; é necessário reconhecê-las para buscar sua superação.

No mesmo sentido, no currículo há relações de poder que se manifestam em diferentes contextos e situações. O poder também atua no interior da cultura para manutenção de ordem vigente ou mesmo para contestação de normas socialmente construídas.

O poder para os autores “pode se manifestar nas [...] relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros. Na visão crítica, o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero, etc. (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 37).

Na mesma medida, Silva (1999, p. 16) enfatiza que

[...] o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder.

Também, Michael Apple, com sua crítica neomarxista aponta o foco de seu questionamento: o currículo e o conhecimento escolar. Segundo Apple, a dinâmica da sociedade capitalista rodeia a dominação de classe. Há, portanto, uma relação estrutural entre economia e educação, entre economia e cultura.

Silva (1999, p. 49) ressalta que

Apple chama atenção para o fato de que a reprodução social não é um processo tranquilo e garantido. As pessoas precisam ser convencidas da desejabilidade e legitimidade dos arranjos sociais existentes. Mas esse convencimento não se dá sem oposição, conflito e resistência. É precisamente esse caráter conflagrado que caracteriza um campo cultural como o do currículo. Como uma luta em torno de valores, significados e propósitos sociais, o campo social e cultural é feito não apenas de imposição e domínio, mas também de resistência.

Em *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*, Duarte (2016), ao tratar dos conhecimentos, diz que estes, ao constituírem o currículo, são “[...] complexos sistemas de instrumentos psicológicos, e pode-se afirmar, com segurança, que o domínio, pelo aluno, da riqueza da atividade humana contida nesses conhecimentos resultará em efetivo desenvolvimento psíquico desse indivíduo [...]” (DUARTE, 2016, p. 5).

Além disso, Newton Duarte esclarece, discutindo o currículo na concepção da pedagogia histórico-crítica, que

O ensino dos conteúdos escolares deve orientar-se, portanto, para a transformação da concepção de mundo [...]. A pedagogia histórico-crítica não deve ser reduzida a um método de ensino, muito menos a uma sequência de passos a serem aplicados a quaisquer conteúdos escolares. Esta pedagogia entende que os conteúdos escolares devem ser organizados como uma resposta à pergunta “o que é a realidade?”. A realidade existe, ela é cognoscível, explicável e transformável pela ação humana. A concepção de mundo na qual se fundamenta a pedagogia histórico –crítica é o materialismo histórico e dialético. (DUARTE, 2016, p. 6).

Saviani (2008, p. 13), ao desenvolver seus estudos sobre o trabalho educativo, esclarece que este consiste em um “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente [...]”. Duarte (2016, p. 16) completa:

As relações entre o ensino dos conteúdos escolares e a formação/transformação da concepção de mundo são mediadas e complexas. É um erro e uma ingenuidade esperar mudanças imediatas e facilmente visíveis da visão de mundo dos alunos a partir de cada tópico dos conteúdos escolares.

Neste aspecto, Newton Duarte (2016) discute o imediatismo de algumas pedagogias que aceitam esta tendência: as pedagogias do aprender a aprender, a pedagogia das competências. Mais à frente, quando tratarmos de questões mais específicas da formação de professores, esclareceremos os tipos de pedagogias, sobretudo as que emergiram no final do século passado, século XX.

A nossa leitura acerca da educação escolar toma por base Duarte (2016), que entende esta como espaço voltado para os filhos da classe trabalhadora, reestruturada em todos os níveis (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior), que intercala ações de disputa política e ideológica. Nesse bojo, a classe dominante e de seus intelectuais, tem por objetivo assegurar que os conteúdos ensinados e aprendidos na escola pública sejam limitados a partir do que é exigido pela divisão social do trabalho e da concepção burguesa de sociedade, de conhecimento, de vida humana e individualidade, se resumindo na adaptação.

As tarefas da educação escolar, portanto, à luz de Saviani (2008, p. 8-9) consistem em:

[...] a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Ao tratar de critérios para identificação de conhecimentos que devam fazer parte do currículo, Duarte (2016, p. 67) destaca

[...] a prática social em sua totalidade, ou seja, as máximas possibilidades existentes em termos de liberdade e universalidade da prática social. O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana. Em termos educativos, há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo.

Newton Duarte entende, portanto, que esse processo de humanização dos indivíduos se desenvolve no interior da composição humana. Desse modo, a educação é uma ação íntima da prática social em seu todo (DUARTE, 2016).

A concepção de mundo é fator primordial na elaboração do currículo, visto que o conhecimento da realidade é pressuposto para as relações do/no trabalho educativo. Para a pedagogia histórico-crítica, “[...] o papel educativo do ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos se efetiva de maneira tão mais consistente quanto mais esse ensino esteja fundamentado na concepção de mundo materialista, histórico e dialético [...]” (DUARTE, 2016, p. 95).

3.2 Formação de Professores

No trabalho educativo há, inevitavelmente, uma forte discussão acerca da formação de professores em seus contextos e configurações. O debate da formação de professores no Brasil, evidentemente, teve um salto nas produções e pesquisas em Educação no país. Dois motivos são atribuídos para esta progressão: a consolidação da formação de professores como campo de estudos (ANDRÉ, 2010) e as influências de várias teorias político-econômicas na educação (MARTINS, 2010).

A identificação da formação de professores como uma área em constituição no campo pedagógico, diferenciando-se da Didática, da Prática de Ensino e Currículo, foi descrita por Magda Soares em artigo sobre os 20 anos de ENDIPE²¹, no livro *Didática, currículo e saberes escolares*, organizado por Vera Candau (2001).

Vale destacar que, antes, a formação de professores se localizava no campo da Didática (GARCIA, 1999 *apud* ANDRÉ, 2010). Nas palavras do autor, “[...] a formação de professores foi se apresentando progressivamente como uma potente

²¹ Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.

matriz disciplinar [...]” (GARCIA, 1999 *apud* ANDRÉ, 2010, p. 24). O autor destaca cinco indicadores para atestar a delimitação do campo, a saber: a) existência de objeto próprio; b) uso de metodologia específica; c) uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio; d) integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa; e) reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores (GARCIA 1999 *apud* ANDRÉ, 2010).

Marli André, com respaldo em Imbernón, descreve

[...] a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrange questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão [...]. (ANDRÉ, 2010, p. 175).

A autora problematiza o fato de que, ao modificar o foco de forma radical da responsabilização dos desastres na educação à figura do professor, pode gerar consequências de reforço onde os professores são os principais responsáveis pelo fracasso da educação. Sobre este aspecto a autora afirma:

Não há dúvida que o professor tem um papel fundamental na educação escolar, mas há outros elementos igualmente importantes, como a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas. (ANDRÉ, 2010, p. 177).

Nesse aspecto, compreendemos então que há um esforço da ideologia dominante (neoliberalismo na educação) (LAVAL, 2019) em responsabilizar os professores pelos aspectos desestruturantes relacionados à educação: mal desempenho dos alunos, notas abaixo da média, índices de reprovações, dentre outros. No sentido de desconstruir este conjunto de determinações, entidades da sociedade civil de organização coletiva possuem um papel fundamental na formação política, naquilo que o materialismo histórico-dialético denomina de consciência de si²² a partir do processo de desalienação.

Importante destacar que o sistema de educação brasileira, sobretudo o da formação de professores, desde os idos do século XIX, tomou como base o modelo europeu. Tanuri (2000, p. 63) completa a assertiva afirmando que

²² Para Marx, a consciência – aquilo que o homem pensa de si mesmo e do que está à sua volta – não pode explicar a si própria. Portanto, não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência, conforme ele descreve em *Contribuição à Crítica da Economia Política*.

[...] o modelo que se implantou foi o europeu, mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e o fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia”. Desse modo, “as primeiras iniciativas pertinentes à criação de escolas normais coincidem com a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações por ele desenvolvidas para consolidar sua supremacia e impor seu projeto político [...]”.

Estudos feitos por esta autora evidenciam alguns aspectos da mesma realidade vivenciada hoje na profissionalização docente. Vejamos:

Provavelmente, a reduzida capacidade de absorção das primeiras escolas normais foi devida não apenas às suas deficiências didáticas, mas sobretudo à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava, a julgar pelos depoimentos da época. Acrescente-se ainda a ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica dos docentes de primeiras letras. Tais fatores, ao mesmo tempo causas e consequências do insucesso das primeiras escolas normais, refletiam o estado pouco animador da instrução pública provincial. A sociedade de economia agrária e dependente do trabalho escravo não apresentava condições capazes de exigir maior desenvolvimento da educação escolar. (TANURI, 2000, p. 65).

Destacamos este último aspecto, o econômico, que veio se modificando ao longo dos anos, como fundamental para a compreensão do desenvolvimento da profissão docente, pois como analisa Tanuri (2000) as bases em que se assentava a economia brasileira, em seus primórdios fundada na produção e exportação de matérias primas e produtos agrícolas com a utilização maciça da mão de obra escrava, não carecia da difusão de escolas e, aliado a isso, muito menos de professores qualificados. O desenvolvimento posterior da economia brasileira como resultado do processo de industrialização repercutiu fortemente na educação e, nesse âmbito, a escola se expande e passa a requerer um corpo docente mais especializado.

No atual contexto econômico neoprodutivista, Demerval Saviani (2008) chama atenção para o acirramento de concepções educacionais gestadas desde os momentos iniciais de inserção mais efetiva do Brasil no cenário capitalista (anos 30 do século XX em diante) as quais denomina de neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo. Tais concepções pedagógicas, agora transvertidas em conformidade com determinações do ideário neoliberal, exercem profunda repercussão nos currículos de cursos de formação de professores. O autor trouxe esses densos estudos dentro da *História das ideias pedagógicas no Brasil*, contextualizando os aspectos mundiais da organização econômica e suas implicações na Educação. O Neoprodutivismo se caracteriza, essencialmente, pelo

desenvolvimento de capacidades e competências para a adaptação ao mercado educacional.

O neoliberalismo, como nova roupagem da economia capitalista, influencia a política mundial²³ decorrente da crise estrutural do capitalismo a fim de restaurar e restabelecer seus lucros e garantir a manutenção das desigualdades sociais. Ainda, esta influência se expandiu para as áreas sociais, como a educação, a partir de indicações de reformas como meio de adaptação e enfrentamento a crise. Saviani (2008) se constitui, então, como uma das grandes referências de análise deste movimento na América Latina.

Um marco fundamental para compreendermos essas recomendações foi o Consenso de Washington, em 1989 nos Estados Unidos. Apesar de não haver expressamente indicações diretas na educação, esta recomendação internacional indicava a reforma fiscal, abertura comercial, política de privatização e redução fiscal do Estado. Essas recomendações, desse modo, afetam de forma profunda – se adotadas pelos governos – a estruturação da escola democrática se pensarmos na materialização da educação pública, laica, gratuita e socialmente referenciada.

O consenso implicava, em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos. (SAVIANI, 2008, p. 428).

Trazemos esses elementos econômico-políticos, concebendo a educação uma área de disputa por organismos financeiros e ideológicos; ainda, esses organismos compreendem o trabalho educativo em consonância com políticas hegemônicas que moldam o formato produtivo do capital. No contexto das reformas empreendidas, concebem o Estado como ineficiente para desenvolver políticas públicas, como educação, e nessa perspectiva política e ideológica, concede-se à

²³ Os rumos da totalidade política mundial permeavam a ascensão de Margareth Thatcher, na Inglaterra; de Ronald Reagan, nos Estados Unidos; de Helmut Kohl, na Alemanha. Todos estes, numa representação de novo signo, chamado ultraliberalismo de Friedrich Hayek e do monetarismo de Milton Friedman (SAVIANI, 2008).

iniciativa privada a primazia no encaminhamento da educação. Saviani (2008, p. 428), afirma:

As ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis de mercado.

Nesse ponto, temos como importante destacar que “[...] a versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada [...]” (SAVIANI, 2008, p. 429).

Esta teoria foi forjada, dentro do ideário capitalista, num momento em que o capitalismo atravessava uma fase considerada “áurea”, ou seja, no pós-segunda guerra mundial, (anos 50 e 60) com o Estado do bem-estar social (que se desenvolveu praticamente só em países já desenvolvidos) e teve breve duração porque logo sobreveio mais uma crise (a partir do final dos anos 70). Nos países em “desenvolvimento”, como o Brasil, os rumos da política educacional, à época, (anos 50 e 60), sob determinações do capitalismo numa roupagem tecnicista passaram a conceber a educação como necessária e relevante para preparar as pessoas para atuar num mercado de expansão, como nos diz Saviani (2008). À época, a educação passou a ser considerada como um investimento gerador de um novo tipo de capital – o capital humano.

Todas essas teorias, com implicações na formação docente, imprimiram consequências, que duram até o tempo presente e, ao que tudo indica, poderão se perpetuar por mais um período generoso na Educação.

Saviani (2008, p. 425) aponta que “[...] o final da década de 1980 já renunciava as dificuldades crescentes enfrentadas pelas correntes pedagógicas ‘de esquerda’ no contexto brasileiro [...]”. Esse autor traz ao debate as bases didático-pedagógicas do lema “aprender a aprender”²⁴ e sua dispersão pelos diferentes espaços sociais (SAVIANI, 2008). Apresenta ainda, as bases psicopedagógicas do

²⁴ O lema “aprender a aprender”, remete ao núcleo das ideias escolanovistas. Configurou-se como uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas (SAVIANI, 2008, p. 431).

neoconstrutivismo e a “pedagogia das competências”²⁵. Por fim, expõe as bases pedagógico-administrativas: a reorganização das escolas e redefinição do papel do Estado (neotecnicismo), com a discussão da qualidade total e pedagogia corporativa²⁶.

As “novas” configurações da educação se situam numa reconfiguração como consequência da reestruturação do capital na educação, com mudanças de cunho neoliberal como marcadoras das sociedades desde a década de 1980. No Brasil estas implicações foram mais evidentes na década de 1990, com o então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso.

Em um artigo na coletânea *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*, Newton Duarte apresenta um debate educacional sobre as teorias pedagógicas, destacando a hegemonia das “pedagogias do aprender a aprender”, enfatizando o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia de projetos e a pedagogia multiculturalista. Para o autor, todas elas “[...] apresentam uma mesma tônica: a negação daquilo que chamam ‘educação tradicional’ [...]” (DUARTE, 2010, p. 33).

O neoescolanovismo é para Duarte (2016) um fenômeno epistemológico, como prática das ideias educacionais rousseauianas. Em especial, neste texto, daremos atenção especial à pedagogia do professor reflexivo e, posteriormente, à abordagem sobre a perspectiva histórico-crítica.

Como uma das pedagogias mais difundidas nas duas últimas décadas do século passado (XX), a do professor reflexivo se origina a partir de Donald Shön,

²⁵ A aquisição de competências como tarefa pedagógica foi interpretada na década de 1960 a partir da matriz behaviorista. Em suma, a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2008, p. 437).

²⁶ Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade. O conceito “qualidade total” está ligado à reconversão produtiva promovida pelo toyotismo ao introduzir, em lugar da produção em série e em grande escala visando atender a necessidade do consumo de massa, a produção em pequena escala dirigida ao atendimento de determinados nichos de mercado altamente exigentes. Nesse quadro, o conceito de “qualidade total” expressa-se em dois vetores, um externo e outro interno. Pelo primeiro vetor essa expressão pode ser traduzida na frase “satisfação total do cliente”. Pelo segundo vetor aplica-se uma característica inerente ao modelo toyotista que o diferencia do fordismo: capturar, para o capital, a subjetividade dos trabalhadores. Nessa dimensão, “qualidade total” significa conduzir os trabalhadores a “vestir a camisa da empresa”. A busca da qualidade implica, então, a exacerbação da competição entre os trabalhadores que se empenham pessoalmente no objetivo de atingir o grau máximo de eficiência e produtividade da empresa (SAVIANI, 2008, p. 439-440).

[...] como uma proposta para a formação profissional em geral, a teoria do profissional reflexivo ganhou larga divulgação no campo da formação de professores, especialmente associada à ideia de educação permanente ou formação continuada ou educação ao longo da vida [...]. (DUARTE, 2010, p. 41).

Um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz, segundo Donald Schön (1995). Esse docente ainda,

[...] reflecte sobre esse facto, ou seja pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. [...] reformula problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. [...] efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras [...]. (SCHÖN, 1995, p. 83).

Angel Pérez Gomez (1992, p. 107), discorrendo sobre a formação do professor como profissional reflexivo, aponta que “a nova epistemologia da prática conduz necessariamente a uma reconsideração radical da função do professor como profissional e, em consequência, a uma mudança profunda tanto da conceptualização teórica da sua formação como do processo do seu desenvolvimento prático”.

Estas concepções teóricas acerca desta categoria refletem as mudanças e reformulações oriundas das recomendações, de forma substancial, dos organismos internacionais da economia capitalista. Fazem parte das ideias pedagógicas que estruturam as adaptações educacionais – incluindo o perfil dos professores – de forma a atender as exigências do mercado no sentido da formação para este setor.

A formação docente na perspectiva do professor reflexivo, segundo Duarte (2010), se desenvolve na construção de conhecimento a partir do que surge na prática cotidiana, sendo o conhecimento tácito decisivo para a tomada de atitude nas atividades profissionais. Os livros e as teorias, nesta perspectiva - professor reflexivo -, não são levados em consideração. A reflexão desse docente seria, portanto, “[...] o pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação [...]” (DUARTE, 2010, p. 42).

Ainda, Newton Duarte acrescenta:

[...] aprender a pensar e a tomar decisões acertadas diante das situações práticas problemáticas e imprevisíveis seria um dos maiores senão o maior objetivo da formação de professores. E o maior objetivo do trabalho do professor seria contribuir para que seus alunos também aprendam a pensar e a resolver problemas postos por suas práticas cotidianas. Em suma, tudo

gira em torno ao aprender a aprender e ao aprender fazendo [...]. (DUARTE, 2010, p. 42).

Esta perspectiva de formação docente dialoga, portanto, com as epistemologias pertencentes ao pós-estruturalismo, em que o materialismo não é elemento fundamental para análise e ação concreta no que tange aos processos educativos. Desse modo, o imediatismo alinhado ao pragmatismo ganha força nessa concepção, tomando e ganhando boa parte das ideias e práticas de uma considerável quantidade de professores. Essa assimilação nos remete à reprodução acrítica das práticas pedagógicas, interferindo assim, na concepção de mundo, de educação, de universidade e de escola com limitações em demasia.

Amparados na contradição de todo processo de formação humana, podemos destacar outras perspectivas que vão na contramão do que se configura hoje como hegemonia na educação. A perspectiva histórico-crítica nos fornece subsídios para compreensão da totalidade completa desses espaços formativos, entendendo inclusive o cerco teórico-metodológico desta pesquisa.

Destacamos, portanto, a pedagogia histórico-crítica, onde seus fundamentos epistemológicos estão no método dialético de elaboração do conhecimento e na Teoria Histórico-Cultural. Saviani (2005, 2007), sem dúvida, é um dos maiores estudiosos desta perspectiva. Ele esclarece que, etimologicamente, esta concepção pedagógica é histórica porque nesta perspectiva a educação interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua transformação. É crítica por ter consciência da determinação exercida pela sociedade sobre a educação (GASPARIN; PETENUCCI, 2009).

Um problema principal que Duarte (2010, p. 34) revela trata-se das novas perspectivas pedagógicas, como a pedagogia das competências, é a “[...] ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, o qual está associado a uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade [...]”.

Tecendo críticas à pedagogia do professor reflexivo, Duarte (2010) diz que estas concepções apresentam a negação da totalidade, decorrente de pilares centrais às pedagogias contemporâneas: o relativismo. Para o autor,

[...] tratam-se da negação da perspectiva de totalidade, ou seja, da afirmação de princípio de que a realidade humana seria constituída de fragmentos que se unem não por relações determinadas pela essência da totalidade social, mas sim por acontecimentos casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional [...]. (DUARTE, 2010, p. 35).

A superação da lacuna existente entre o cotidiano e as esferas não cotidianas da prática social é o principal aspecto de identificação como elemento que distingue a concepção histórico-crítica da concepção pragmática da prática social. Essa distinção é fundamentalmente importante, pois “[...] por não fazer distinção entre prática utilitária cotidiana e a prática social em sua totalidade, o pragmatismo é incapaz de elaborar uma teoria da riqueza da subjetiva e objetiva universal humana [...]” (DUARTE, 2010, p. 47).

A concepção de formação de professores que oferece maiores fundamentos ao objeto de pesquisa é a histórico-crítica, por entendermos que a relação diversidade cultural, currículo e formação de professores se configura também como uma relação educação e trabalho a partir da concepção de totalidade.

Dentre os elementos de fundamental importância no final do século XX para a formação de professores, destacamos também, em termos de política educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que resulta de intensos debates após a aprovação da Constituição Federal de 1988, no chamado por Bittar, Oliveira e Morosini (2008) ambiente de reconstrução democrática. Aconteceu, então, num contexto de superação das retrógradas políticas criadas e desenvolvidas durante a ditadura militar no Brasil (1964-1984), a exemplo da continuidade da LDB instituída em 1961, da aprovação da LDB de 1971 e a Reforma universitária de 1968 (Lei 5.540/1968), sendo esta última responsável por introduzir uma perspectiva racionalizadora e gerenciadora da vida acadêmica.

Nesse cenário, “[...] a aprovação da LDB, em 1996, constituiu-se em um marco histórico importante na educação brasileira, uma vez que esta lei reestruturou a educação escolar, reformulando os diferentes níveis e modalidades da educação [...]” (BITTAR; OLIVEIRA; MOROSINI, 2008, p. 11).

A LDB, Lei de número 9.394, de 1996, estabelece, portanto, uma nova referência legal – que também é política - para a formação de professores no Brasil. A legislação estabelece que “[...] a formação de docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (BRASIL, 1996, não paginado). Em 2017, com a redação dada pela Lei de número 13.415 (conhecida amplamente como reforma do ensino médio), o texto modificou-se para

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima

para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal [...]. (BRASIL, 2017, não paginado).

Esta política indicou novos delineamentos para a formação de professores de Música por compreender a exigência da educação superior para o desenvolvimento do trabalho docente. Outro fator primordial foram as atuações das associações de área no incansável desafio de indicar a necessidade das formações específicas das linguagens artísticas, as quais são: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

No tocante ao ensino de Arte, a partir da segunda metade do século XX se processa uma revisão epistemológica no campo, segundo Melo (2019). A autora ainda destaca as tendências e concepções da formação de arte/educadores no Brasil sob a ótica das vertentes pedagógicas. Em síntese, a Pedagogia Tradicional “chega ao ensino da Arte no Brasil juntamente com a Missão Francesa no processo de instalação da Academia Imperial de Belas Artes, no início do século XIX”. Esta concepção “concentra-se na transmissão de conteúdos reprodutivistas, desvinculando-se da realidade social e das diferenças individuais” (MELO, 2019, p. 45). A segunda tendência trata-se da Pedagogia Nova ou Renovada, tendo marco temporal a década de 1930. Como principais características, Melo (2019) destaca a ênfase na expressão individual e subjetividade dos estudantes, que ultrapassassem os aspectos intelectuais, contemplando os aspectos afetivos. A Pedagogia Tecnicista na Arte foi legitimada no contexto ditatorial que compreende os anos de chumbo que, no Brasil, tiveram maior expressão entre 1964 a 1985.

Essa concepção se materializou por meio da reforma educacional empreendida pelo governo militar, a partir do golpe de 1964. Com a aprovação da lei 5.692/71, o ensino (primário e secundário) passou a ter um caráter profissionalizante, primando assim pela formação técnica. Nesta perspectiva, o processo pedagógico é orientado de forma mais mecânica, centrado em objetivos a serem minuciosamente atingidos. (MELO, 2019, p. 47).

Parece-nos, então, que esta concepção em tempos atuais desta difícil conjuntura política (pós-golpe jurídico/midiático/parlamentar de 2016 e ascensão da extrema-direita ao poder político no Brasil), está mais próxima do que se imaginava, podendo ser claramente identificada nas últimas reformas educacionais brasileiras. Também podemos destacar as abordagens de ensino de Arte oriundas das fortes contestações ocorridas em meados do século XX, abordagens conhecidas como pós-

modernas “[...] por apresentarem características inerentes a esse contexto dinâmico de transformações, de multiplicidade de linguagens e técnicas, proliferação de meios de comunicação e interatividade [...]” (MELO, 2019, p. 49).

3.3 Diretrizes Curriculares na formação docente em Música

Com abrangência nacional, no ano de 2004, foram aprovadas pela Resolução de número 2, do Conselho Nacional de Educação (CNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (BRASIL, 2004). Este documento incidiu fortemente na reestruturação dos currículos dos cursos de Música no Brasil e, não menos importante, provocou debates para criação de novos cursos que contemplassem as demandas da formação de educadores musicais tendo em vista a aprovação da última Lei de Diretrizes de Bases da Educação, referida anteriormente.

Apesar da amplitude acima mencionada, no corpo de todo o texto da Resolução, podemos indicar que há uma predominância de regulamentação para cursos de Música na modalidade de bacharelado, cabendo um espaço mais (de)limitado para a modalidade de licenciatura, no sentido de pensar a construção curricular sob a relação música e educação; universidade e educação básica. De forma mais específica, podemos perceber indicação mais incisiva no artigo 12 do documento: “Os cursos de graduação em Música para formação de docentes, licenciatura plena, deverão observar as normas específicas relacionadas com essa modalidade de oferta [...]” (BRASIL, 2004, p. 3). Completando a análise desta indicação, compreendemos o artigo 4º como elemento que reforça esta perspectiva contida no documento. Vejamos:

Art. 4º O curso de graduação em Música deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades para: 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).

Segundo essas indicações, em especial no inciso IV, a atuação desses profissionais pode se desenvolver em espaços culturais em articulação com instituição de ensino específico de Música. Notamos, portanto, que há uma lacuna com relação à atuação na educação básica que, segundo nossa análise, é o principal local de trabalho docente do professor de Música hoje, a partir do expressado na Resolução Nº 2, de 10 de maio de 2016, que trata da definição de Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, bem como o que se observa na última legislação sobre o ensino das expressões artísticas no contexto da escola, onde inclui as linguagens de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro no currículo formal escolar – Lei 13.278, de 2016. Essa ausência de espaço para esta atuação não retira a importância dos demais indicativos técnicos à área de Música presentes no corpo da Resolução nº 2 de 2004.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é indicado no documento como expressão organizacional do curso, em seu segundo artigo (CNE, 2004), em que necessita constar: a) perfil do formando; b) competências e habilidades; c) componentes curriculares; d) estágio curricular supervisionado; e) atividades complementares; f) sistema de avaliação; g) monografia; h) projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como trabalho de conclusão de curso (TCC); i) componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o projeto pedagógico.

Notamos a indicação de três eixos no percurso formativo dos graduandos, interligando conteúdos básicos, conteúdos específicos e conteúdos teórico-práticos. Neste último, há presença da Prática de Ensino como tópico de estudo o que nos revela outra presença indicativa para formação de professores de Música, no entanto, não há profundidade ou maior desenvolvimento deste conteúdo. É importante destacar também a nomenclatura teórico-prático presente no documento, sinalizando a vinculação da teoria e prática, não concebendo atividades distintas, opostas ou fragmentadas.

Ao analisar a Resolução, percebemos também a preocupação com o Estágio Supervisionado, já que este componente da formação aparece em várias ocasiões na Resolução. Podemos perceber essa presença nos seguintes dispositivos: Artigo 5º, inciso III; Artigo 2º, inciso X; Artigo 7º e parágrafo único do Artigo 8º. Em especial modo, o artigo 7º conceitua o Estágio Supervisionado como componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados,

inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados superiores acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento de estágio, com suas diferentes modalidades de operacionalização. Mesmo indicando o estágio como componente curricular, em muitas instituições, esta etapa fundamental e, arriscamos dizer, espinha dorsal da formação, é considerada apenas como atividade, o que implica em muitas situações problemáticas na condução do trabalho por parte dos docentes responsáveis pela coordenação e supervisão de estágio.

Do mesmo modo, é importante destacar os elementos estruturais contidos no artigo 2º.

I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; II - condições objetivas de 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).

Percebemos, neste ponto, que nem todos os elementos descritos acima são contemplados nos PPP analisados neste trabalho, entretanto, consideramos que boa parte destes estão presentes direta ou indiretamente no contexto da organização curricular nesses cursos superiores. Analisaremos de forma mais profunda essa relação com os cursos de Música da UEMA e UFMA na próxima seção que trata dos resultados a partir dos dados coletados no processo de investigação.

Dentre as Diretrizes curriculares para o ensino de música, destacamos também, a Resolução Nº 2, de 10 de maio de 2016, já mencionada. Trata-se da definição de Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica.

Este dispositivo legal foi gerado a partir do Parecer CEB/CNE n. 12, de 2013. O parecer resulta de discussão promovida pelo Conselho Nacional de Educação

(CNE), junto aos profissionais ligados ao ensino de Música. O relatório aprovado em 04 de dezembro de 2013, destaca que, ao longo da construção, foram realizados eventos, audiências públicas e reuniões técnicas²⁷.

Esta Resolução, ao que consta no seu Art. 1º,

[...] tem por finalidade orientar as escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, conforme definido pela Lei nº 11.769/2008, em suas diversas etapas e modalidades [...]. (BRASIL, 2013, p. 1).

Logo, apesar de não tratar diretamente da formação de professores de Música, no que tange à educação superior, este documento fornece aspectos importantes para a compreensão abrangente do trabalho docente na área.

A estrutura da norma se organiza em tópicos de competências específicas: competência às escolas; às secretarias de educação; às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional; ao Ministério da Educação e aos Conselhos de Educação. Dentre as instâncias educacionais, destacamos apenas aquelas que mais se aproximam do nosso objeto de estudo.

Assim, no que diz respeito às escolas, evidenciamos o seguinte dispositivo:

IV - organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática de ensino;
V - promover a formação continuada de seus professores no âmbito da jornada de trabalho desses profissionais;
VI - estabelecer parcerias com instituições e organizações formadoras e associativas ligadas à música, visando à ampliação de processos educativos nesta área. (MEC, 2016, p. 1).

Sabendo que muitas dessas indicações ainda estão longe de serem alcançadas, gostaríamos de evidenciar que, a incorporação a partir da contribuição dos mestres de saberes musicais, não está contemplada nas organizações curriculares e políticas de formação de professores em níveis regionais. O que se observa, no entanto, são algumas iniciativas de projetos que contemplam estas práticas de ensino. Ainda, no que diz respeito à formação continuada de professores

²⁷ a) Simpósio sobre o ensino de Música na Educação Básica: elementos para a regulamentação*, nos dias 17 e 18 de dezembro de 2012, na sede da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO (MEC, 2013); b) Audiências públicas, sendo a primeira, 07 de julho de 2013, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); a segunda, em 24 de julho de 2013, na Universidade Federal do Pará (UFPA); a terceira, em 1º de julho de 2013, na Universidade de Brasília (UnB), e a quarta, nos dias 14 e 15 de julho de 2013, na Universidade Estadual de Londrina (UEL); c) Reuniões Técnicas.

de música no Maranhão, há desafios de grande porte, pois sequer existe uma organização das secretarias estadual e municipais no que tange aos dados importantes para o panorama da educação musical nessas abrangências geográficas, como, por exemplo, a quantidade de professores de música, onde estão lotados e se estão trabalhando na área específica de formação. Em se tratando das parcerias, há também que se avançar na aproximação entre as associações representativas e as redes de ensino. Alguns eventos promovidos por essas entidades contemplam em parte, mas são insuficientes para a demanda geral da realidade nacional e regional que se apresentam.

Apontamos assim, do mesmo modo, as competências às secretarias de educação:

I - identificar, em seus quadros de magistério e de servidores, profissionais vocacionados que possam colaborar com o ensino de Música nas escolas, incluindo-os nas atividades de desenvolvimento profissional na área de música;

II - promover cursos de formação continuada sobre o ensino de Música para professores das redes de escolas da Educação Básica;

III - apoiar a formação dos professores e dos demais profissionais da educação em cursos de segunda licenciatura em Música;

VII - **realizar concursos específicos** para a contratação de licenciados em Música. (BRASIL, 2016, p. 1-2, grifo nosso).

Ao destacar o trecho acima, queremos resgatar que o desenvolvimento do trabalho dos licenciados em Música se constitui no âmbito da profissionalização, compreendendo que se configura como trabalho docente. O trabalho docente em Música é uma profissão e, sendo assim, possui patamar de reconhecimento como qualquer outra ocupação no mundo do trabalho. Ademais, é importante que haja concurso para professores efetivos de música nas redes de ensino e não contratação temporária de profissionais, já que este tipo de vínculo empregatício não colabora para uma consolidação da música na educação básica, contemplando assim, os egressos dos cursos superiores de licenciatura em Música.

Com relação às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional as competências são:

I - ampliar a oferta de cursos de licenciatura em Música em todo território nacional, com atenção especial aos estados e regiões que apresentem maior escassez desses professores;

II - ofertar cursos de segunda licenciatura em Música para professores e demais profissionais da Educação Básica, bem como oportunidade de licenciatura em Música para bacharéis;

- III - incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- V - ofertar cursos de formação continuada para professores licenciados em Música e Pedagogia;
- VI - orientar para que o estágio supervisionado e a prática de ensino dos cursos de graduação em Música tenham parte predominante de sua carga horária dedicada ao ensino de Música nas escolas de Educação Básica;
- VII - estabelecer parcerias nacionais e internacionais de ensino, pesquisa e extensão em Música, bem como com outras iniciativas de instituições culturais ligadas à área musical. (BRASIL, 2013, p. 2).

As competências destacadas acima são importantes para o fortalecimento do currículo e na valorização do docente que atua na área de Música. Assim sendo, denota-se possibilidades diversas das gestões das secretarias incorporarem de forma sistemática essas indicações. O trabalho com o estágio supervisionado a partir das parcerias que os cursos de licenciatura em Música da UEMA e UFMA estabelecem, tem avançado no que diz respeito às práticas de ensino de música na educação básica e positivas experiências de iniciação à docência, contribuindo significativamente para a construção do perfil profissional e decisão na continuidade de trabalho nesse contexto.

Os itens que destacamos das competências de responsabilidade do Ministério da Educação são:

- II - estimular a oferta de cursos de licenciatura em Música para formar professores de Música na Educação Básica;
- III - estimular a oferta de cursos de formação inicial e continuada na área do ensino de Música para os sistemas de ensino e instituições educacionais públicas. (BRASIL, 2016, p. 2).

Atualmente, no Brasil, há oferta de cursos de licenciatura em Música em 102 instituições de ensino superior, sendo 58 públicas e 44 privadas. Contando os cursos de licenciatura e bacharelado, totalizam 131 cursos, de acordo com o último censo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), no ano de 2017²⁸. Nesse aspecto, no período da pesquisa, havia 16.611 matrículas, em que 9.338 se estabelecem em instituições públicas e 7.273 em instituições privadas. Se comparados aos outros cursos de licenciatura, os de música estão quase no último lugar de matrículas em licenciatura. Ainda, não menos importante, é necessário olharmos para os números de concluintes: são 2.587 das quase dez mil matrículas, o que representa ou um alto grau de desistência ou uma quantidade significativa de prolongamento de semestre por parte dos discentes. Acerca das competências aos

²⁸ Dados retirados do portal: <<http://www.ipea.gov.br/portal>>. Acesso em: 10 set. 2019.

Conselhos de Educação, não notamos nenhuma indicação que nos oferecesse subsídios importantes para este trabalho em especial.

Essas indicações contidas na Resolução denotam um aspecto positivo na luta da educação musical nacional. No entanto, embora aprovada há pouco mais de dois anos, revela-se ainda distante da realidade na formação docente, na construção curricular de escolas de educação básica e nas relações institucionais necessárias à garantia de políticas públicas, em especial, a política de implementação da música na escola que atinge diretamente os egressos dos cursos de licenciatura em Música.

Do mesmo modo, as políticas nacionais de educação influem diretamente nos currículos dos cursos de licenciatura, (re)moldando caminhos para a formação docente. Particularmente, essas políticas são definidoras de aspectos importantes para a formação docente em Música e, conseqüentemente, na preparação de profissionais para atuarem nos espaços diversos de educação musical, visto que a Música constitui-se ainda como uma disciplina secundária – por parte da hierarquia construída nos espaços escolares -, e percebida de forma inconsistente e frágil na organização curricular da educação básica no país.

4 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NO MARANHÃO

Nesta parte do trabalho dissertativo, apresentamos alguns elementos para pensar a formação de professores de Música no Maranhão, compreendendo nossa limitação de discussão e acervo disponível sobre a temática. Percebemos, no decorrer da revisão bibliográfica, um tímido arcabouço nesse aspecto, colocando-nos em circunstâncias restritas para alongar e aprofundar este tema de forma contextualizada histórica e politicamente.

Apresentamos nesta seção a análise dos currículos de licenciatura em música da UEMA e UFMA, com vistas às discussões levantadas nas seções anteriores que tratam da diversidade cultural, educação e música. Ainda, a partir das entrevistas com o corpo docente e discente, tecemos relações estabelecidas com o escopo teórico-metodológico deste trabalho para responder aos questionamentos de pesquisa, atendendo aos objetivos desta pesquisa.

Analisamos alguns dispositivos legais, como Portarias e Resoluções; bem como o documento principal para a investigação da estrutura curricular das duas instituições: o Projeto Político Pedagógico. Os sites institucionais de cada curso objeto deste trabalho, foram utilizados para ampliar a análise e confirmar algumas informações contidas nos conteúdos das entrevistas com discentes e docentes.

O Projeto Político Pedagógico como organização do trabalho pedagógico é também a essência do trabalho desenvolvido no interior das instituições de ensino a partir de seus contextos históricos, o que significa que cada projeto terá suas singularidades (VEIGA, 2012). Nesse sentido, ao analisarmos os Projetos do curso de licenciatura em Música da UEMA e UFMA, indicamos, ao final desta seção, em quais aspectos se assemelham e se distanciam devido suas particularidades.

Sobre esse aspecto, Gadotti (1994, p. 579) afirma:

Todo projeto supõe *rupturas* com o presente e *promessas* para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Portanto, o projeto é ação intencional, com objetividade, tendo sentido explícito, com compromissos coletivos (VEIGA, 2012). Além, então, de se constituir como uma ação de construção coletiva, portanto, plural, o Projeto é indicado pela

autora como documento que deve ser tomado politicamente por todos os que compõem o público envolvido no processo educativo do lugar em que este se destina.

Considerando o conhecimento algo dinâmico por fazer parte da sociedade que é dialética, complexa e não-linear esclarecemos que, durante esta pesquisa os cursos de licenciatura em Música da UEMA e da UFMA estavam em processo de reformulação dos seus PPP. A análise documental deu-se, dessa forma, com vistas aos currículos em vigência. No caso da UEMA, o Projeto Pedagógico – como chamado na instituição -, já sofreu mudanças e reconfigurações desde quando instituído, em 2005. A UFMA, por sua vez, já alterou sua matriz curricular, no entanto seu PPP nunca foi modificado. É a primeira modificação desde sua criação, em 2006.

Como parte da coleta de dados, realizamos entrevistas com docentes do NDE e discentes no último período do curso, a fim de investigar as concepções destes com relação à diversidade cultural, estrutura curricular da formação docente em Música na sua respectiva IES. Pensamos em entrevistar 05 (cinco) sujeitos de cada segmento e de cada instituição. No entanto, devido ao período de realização da coleta de dados ser próximo ao final do semestre letivo, alguns docentes e discentes não tiveram tempo disponível para a pesquisa. Ao todo, fizemos entrevista com 03 (três) professores da UEMA; 03 (três) professores da UFMA; 01 (um) discente da UEMA e 03 (três) discentes da UFMA. Importante destacar que o número menor de discente da UEMA com relação ao número da UFMA, deu-se pelo fato de termos um número menor de concluintes na Universidade Estadual e, no período da pesquisa, a quantidade total de concluintes no Universidade Federal era três vezes maior.

A escolha dos entrevistados se realizou devido à familiaridade com o tema pesquisado, conforme nos indica Boni e Quaresma (2005). Ainda, as autoras inferem que o entrevistador (pesquisador) deve oferecer “[...] as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade [...]” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 72). Nesse sentido, todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cujo modelo encontra-se na parte final deste trabalho, nos Apêndices. Utilizamos, desse modo, nomenclaturas criadas para cada sujeito da pesquisa de forma a não identificar os participantes.

O tipo de entrevista escolhida para a abordagem foi a semiestruturada, pois,

[...] combina perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

A apresentação da estrutura desta seção é importante para a compreensão dos percursos e processos destinados à análise e argumentações sobre as problematizações da pesquisa, as respostas aos objetivos propostos e sugestões de investigações possíveis a partir deste trabalho.

4.1 Formação de professores de Música no Maranhão

Discutir relações históricas da formação de professores exige entender as implicações específicas – realidade local – com os aspectos gerais, numa relação dialética. Dilemas e perspectivas podem mudar, pois a realidade não é estática. Nesse aspecto, a história da formação de professores no Maranhão acompanha as implicações do contexto nacional brasileiro e, também, relações da formação de professores no âmbito global. Essas consequências também se observam na história de professores de música maranhense.

Em artigo sobre o ensino de música no nordeste brasileiro, Zorzal e Ferreira (2016) abordam que no Brasil, o ensino de música deu-se sob a égide religiosa, sobretudo a católica. Ao que tudo indica, o uso da música como instrumento de doutrinação religiosa foi e, talvez ainda seja, historicamente, permeado nas relações sócio-políticas. Ao tratarem das Casas ou Colégios de Educandos Artífices²⁹, situam a instituição no estado do Maranhão, criada pela Lei nº 105, de 23 de agosto de 1841.

Observa-se, então que:

Em 1844, chega a constar, na lista de despesas da casa, um valor correspondente à remuneração de um **professor específico para lecionar música**. A instituição determina que, além de ensinar música, cabem a esse professor a regência da Banda de Música, composta por instrumentos de sopro e percussão, e a responsabilidade pelos contratos de trabalho da banda. Assim, a partir de 1850, a Banda de Música “[...] tornou-se uma das mais rentáveis fontes de captação de recursos para a Casa e também um meio de angariar reconhecimento e prestígio social, em razão das

²⁹ A criação do Colégio de Educandos Artífices seguiria o modelo das instituições filantrópicas identificadas com os ideais da medicina social e combate à “degeneração moral” das famílias. A instalação desses espaços não foi ocasional; dialoga com mudanças na estrutura econômica e social do país. A abolição do tráfico atlântico de africanos escravizados gerou uma série de medidas, a curto e longo prazo, para assegurar a continuidade da produção. A preocupação com a habilidade e utilidade dos trabalhadores foi uma dessas medidas (LIMA, 2017).

apresentações que realizava em eventos e locais públicos” (Castro, 2006, p. 1). O sucesso conseguido pela Banda de Música atinge tamanha proporção que a instituição passa a oferecer, a partir de 1854, aulas de instrumentos de cordas. (ZORZAL; FERREIRA, 2016, p. 161, grifo do autor).

Ainda, Kassia Cáricol (2012, p. 19) acrescenta que:

O Brasil possui registros que mostram que já nos tempos da colonização, os jesuítas ensinavam música às crianças e jovens. Não somente em caráter catequizador, essa prática se dava também como ferramenta de auxílio ao ensino da leitura e da matemática. Além disso, eles ensinavam a utilização de instrumentos de corda e sopro. Ao que parece, desde sempre, a música foi considerada um instrumento de educação em diferentes situações no País.

Percebe-se então, aspectos relacionados com o ensino particular de música, delineando contextos com aspectos tradicionais, mas, também, aspectos colonizadores no sentido das intencionalidades de ensino-aprendizagem musical.

Houve ainda um período muito forte com o Canto Orfeônico³⁰, com caráter disciplinador e moralista que implicou no ensino de música ser resumido ao canto coral de músicas cívicas e formação de bandas musicais. Esta concepção ainda se alastra em muitas escolas, denotando entendimento ultrapassado do ensino de música na escola. A problematização aqui se dá pelo caráter do trabalho (disciplinador e moralista)³¹ e não por se tratar de canto coral. Ao tratar de música nas escolas oitocentistas e canto orfeônico, os autores esclarecem não haver informações disponíveis sobre o estado do Maranhão.

Partindo para as Escolas, Conservatórios e Cursos Técnicos de Música, Zorzal e Ferreira (2016, p. 168) afirmam que estas instituições “[...] sejam elas públicas ou privadas, surgem no Nordeste em um recorte temporal iniciado no final do século XIX que se estende até o final do século XX [...]”.

No Maranhão, a Escola de Música do Estado do Maranhão (EMEM) é criada por meio do Decreto Lei nº 5.267, de 21 de janeiro de 1974 (FERREIRA, 2014

³⁰ O Canto Orfeônico, no Brasil, era parte do ensino de música instaurado nas escolas pelo Estado e administrado por Villa-Lobos, durante a Era Vargas (1930-1945). O canto coletivo, com seus hinos nacionais e/ou canções patrióticas, era destinado, também, a ser executado por grandes concentrações corais, as quais tinham lugar em solenidades e comemorações públicas, promovidas pelo governo em datas e ocasiões cívicas. Ver mais em Galinari (2007).

³¹ Nos parece que essas tendências estão nas atuais retóricas e ações governamentais no que diz respeito à militarização das escolas públicas, cumprindo agenda de interesses religiosos e empresariais. Para saber sobre a temática, indicamos RICCI, Rudá. A militarização das escolas públicas. In: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

apud ZORZAL; FERREIRA, 2016, p. 173). Ao contextualizar o percurso histórico, Zorzal e Ferreira (2016, p. 173) informam que:

Não obstante as benesses da iniciativa legal, os primeiros quinze anos de seu funcionamento mostram a instabilidade da composição de seu corpo docente e as dificuldades de adaptação da escola às estruturas físicas oferecidas. Os contratos voláteis e os constantes atrasos no pagamento dos salários dificultam a fixação de um grupo de professores; ao mesmo tempo, os casarões coloniais alugados pelo governo do estado não oferecem as condições necessárias para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Em se tratando ainda das condições do trabalho docente, os autores situam os concursos públicos realizados nos anos de 1992 e 2002, chegando a contar no ano de 2016 com quarenta e cinco professores, oferecendo cursos de musicalização infantil e de instrumentos para 19 modalidades (ZORZAL; FERREIRA, 2016, p. 173).

No que se refere aos cursos superiores de Música, no Brasil temos o surgimento de cursos específicos das linguagens a partir da década de 1980. Antes os cursos eram constituídos com a formação em Educação Artística, na concepção da polivalência. Na região nordestina, a Universidade Federal da Bahia foi a primeira a criar o curso. No Maranhão, a Universidade Federal (UFMA), na década de 1970, funda o Departamento de Artes (DEART).

Por ser o pioneiro no estado do Maranhão, trazemos a trajetória de mudanças na formação de arte/educadores na única instituição federal, analisada por Melo (2019) em sua dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE-UFMA).

Quadro 1 - Trajetória das reformulações ocorridas no curso de Licenciatura em Artes Visuais/UFMA³²

ANO	REFORMULAÇÃO OCORRIDA	LEGISLAÇÃO
1970	Criação do Curso de Desenho e Plásticas Licenciatura	Reconhecido oficialmente pelo Decreto nº 79.126/77 de 17/01/77 – CEF
1981	Transformação do Curso Desenho e Plásticas Licenciatura no Curso de Licenciatura em Educação Artística – habilitações: Desenho; Artes Plásticas	Resolução CONSUN nº 24/1981
1987	Criação da habilitação em Artes Cênicas	Resolução CONSUN nº 04/1987

³² Esta pesquisa analisou o processo de reconfiguração curricular do curso de licenciatura em Artes Visuais da UFMA nos últimos dez anos, identificando suas forças propulsoras e seus possíveis efeitos na formação pedagógica do professor de Arte. Mesmo tendo abordagem para o curso de Artes Visuais, tomamos alguns aspectos desta autora na nossa pesquisa por entender que as discussões que envolvem as linguagens artísticas e concepções de formação em Arte estão diretamente relacionadas, nos dando sentidos de compreensão mais ampliada.

ANO	REFORMULAÇÃO OCORRIDA	LEGISLAÇÃO
2004	Criação do Curso de Licenciatura em Teatro em substituição à habilitação em Artes Cênicas do curso de Licenciatura em Educação Artística	Resolução CONSUN nº 75/2004
2006	Criação do Curso de Licenciatura em Música	Resolução CONSUN nº 93/2006
2010	Criação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais em substituição à habilitação em Artes Plásticas do curso de Licenciatura em Educação Artística	Resolução CONSUN nº 125/2010

Fonte: Melo (2019, p. 69)

No Maranhão, temos hoje o oferecimento das licenciaturas específicas em Música em duas Instituições de Ensino Superior (IES): a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), ambas públicas. O primeiro curso superior de Música foi criado na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), na cidade de São Luís, no ano de 2005, segundo o site institucional³³. Na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na cidade de São Luís, o curso de licenciatura em Música foi criado em 2006. O terceiro e último dos cursos superiores de Música existentes no Maranhão está na cidade de São Bernardo, vinculado à UFMA, denominado Licenciatura em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com habilitação em Música³⁴, criado em 2011.

Como o objeto de estudo deste trabalho dissertativo toma como campo apenas os cursos de licenciatura em Música da cidade de São Luís – MA pela temporalidade da pesquisa, trataremos da apresentação e discussão de cada um destes espaços.

4.1.1 O Curso de Licenciatura em Música da UEMA

Ao analisar o Projeto Pedagógico³⁵ do curso de licenciatura em Música da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), tomamos como base o último documento e que, no decorrer da pesquisa, consta como vigente desde o ano de 2012 (UEMA, 2012).

³³ Ver mais em: <<http://www.musica.uema.br>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

³⁴ A proposta desse curso está em consonância com os bacharelados interdisciplinares atualmente em voga entre alguns gestores educacionais e defendido pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, por meio do Decreto nº 6.096/2007 (BRASIL, 2007).

³⁵ Utilizamos na pesquisa o nome que consta no documento oficial do curso.

O documento foi elaborado pelo conjunto de professores (as) do curso à época, sob direção da Professora Maria Gorete Cavalcanti de Carvalho³⁶. Organiza-se nos seguintes itens: Apresentação; Caracterização Institucional; Filosofia Institucional; Missão do curso; Fundamentos do Projeto Pedagógico; Fundamentos ético-políticos; Fundamentos epistemológicos; Fundamentos didático-pedagógicos; O curso de Música da UEMA; Objetivos do curso; Perfil profissional; Corpo docente; Corpo discente; Estrutura pedagógica; Currículo; Disciplinas do curso de licenciatura em Música; Organização curricular por Campo de Conhecimento; Ementário das disciplinas; Atividades complementares; Estágio supervisionado; Trabalho de Conclusão de Curso – Monografia; Monitoria; Pesquisa do Ensino; Extensão do Ensino; Referências e Referências complementares.

Logo no início, o perfil majoritário é o de professores vinculados à Escola de Música do Estado do Maranhão – Lilah Lisboa (EMEM). Desde as primeiras turmas, o curso, assim como na UFMA, realiza teste de habilidades específicas para o ingresso. A prova consiste em questões teóricas e prova prática.

A apresentação do Projeto localiza de forma precisa as relações indissociáveis entre ensino, pesquisa e extensão, focado no papel social da universidade e na “[...] atuação de trabalho de maneira crítica e consciente [...]” (UEMA, 2012, p. 4). Destacamos:

O incentivo à pesquisa transcenderá a atividade de ensino, configurando-se nas dimensões política, pedagógica e social, cujos resultados devam ser socializados, através da Extensão universitária, em atividades que promovam a elevação da humanidade, da autoestima, da solidariedade e do compromisso com o desenvolvimento do homem em busca da alegria de viver e ser feliz, formando cidadãos capazes de se autoconduzir e de lutar por uma sociedade mais justa e defesa do sistema democrático. (UEMA, 2012, p. 4).

A indicação de uma educação musical humana é reforçada em vários aspectos da estrutura do texto e, em nossa ótica, nos parece ser o fio condutor na elaboração deste projeto em especial. Traz, portanto, uma “[...] visão renovadora de educação musical e para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e equilibrada da região maranhense [...]” (UEMA, 2012, p. 4).

³⁶ O quadro de docentes do curso de Música da UEMA em 2012, ano do Projeto Pedagógico era: Maria Gorete Cavalcanti de Carvalho (Mestre em Educação); Thomas Alfred Kupsch (Doutor em Musicologia/Doutor em Filosofia); Christoph Clemens Küstner (Mestre em Música); Maria Jucilene Silva Guida de Sousa (Mestre em Educação); Risaelma de Jesus Arcanjo Moura (Mestre em Música); João Fortunato Soares de Quadros Júnior (Mestre em Música) e Rogério Lacerda Carvalho (Mestre em Música), conforme consta em UEMA (2012).

Seu texto busca elementos legislativos tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei de nº 9394/1996, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (Resolução nº 2, de 08 de março de 2004, do Conselho Nacional de Educação), publicada pelo MEC. Ainda, situa a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que trata da duração e da carga horária dos cursos de licenciatura.

O curso surge em 2005³⁷ com o comprometimento e responsabilidade com a arte e a cultura do estado do Maranhão. Vincula-se ao Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (CECEN) da UEMA.

Sua dimensão filosófica está vinculada ao “[...] humanismo, ao desenvolvimento emocional, capacidade estética e ética [...]” (UEMA, 2012, p. 6), delimitando a formação de educadores musicais para desempenhar suas atividades na Educação Básica. Ainda,

[...] busca a educação integral do ser humano, a educação emocional, a educação para a democracia, formando cidadãos conscientes, críticos e atuantes; bem como a educação para o desenvolvimento regional, cultural e a preparação de profissionais qualificados [...]. (UEMA, 2012, p. 7).

Os quatro pilares da educação propostos por Jacques Delors aparecem como pressuposto filosófico do curso, destacando as competências para os desafios do século XXI com todos os dilemas inseridos nessa etapa histórica. Desse modo, não concebendo a educação como “[...] mera transmissão de conhecimento mecânico [...]” (UEMA, 2012, p. 7), mas sim num conhecimento “[...] estimulante, [...] como uma práxis humana voltada para a solidificação e transformação do mundo [...]” (UEMA, 2012, p. 7).

A missão do curso contempla a formação de professores para atuar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, Ensino Médio, Organizações Não-Governamentais (ONGs), Projetos Sociais, Escolas Vocacionais, grupos de corais e grupos instrumentais.

Antes de apresentar objetivamente os fundamentos ético-políticos, o texto assume um compromisso com a coletividade, acrescentando a significação para o termo político, afirmando que o é “quando busca uma formação do cidadão participativo, criativo, compromissado e crítico diante da sociedade em que vive”;

³⁷ Seu reconhecimento deu-se por meio da Resolução nº 242, de 2009, do Conselho Estadual de Educação (CEE).

também significa o ético “[...] quando propõe algo que seja um verdadeiro instrumento de desenvolvimento humano no seu sentido mais profundo [...]” (UEMA, 2012, p. 10). Toma Platão e Aristóteles com referenciais para a discussão deste item do Projeto, mas também busca elementos deste aspecto na Educação Musical como Dalcroze, Carl Orff, Kodaly, Willems, Suzuki, Villa-lobos, Montessori, Piaget e Pestalozzi no sentido de valorizar sua relevância para a “[...] concentração, disciplina, criatividade, equilíbrio emocional, psíquico e físico [...]” (UEMA, 2012, p. 10).

Em se tratando dos fundamentos epistemológicos, percebemos o desenvolvimento da práxis nas relações educativas quando este documento cita o “movimento constante e dialético da ação-reflexão-ação” (UEMA, 2012, p. 11). Nesse aspecto indica o tipo de formação discente voltada para a utilização da música como linguagem na intervenção e transformação da realidade: “[...] o tipo de formação proposta pelo Curso [...] está voltada para a autonomia dos estudantes [...], da qual terá domínio e lhes capacitando para teorizar sua própria prática, conquistando um novo conhecimento e dando sentido à própria vida [...]” (UEMA, 2012, p. 12).

Já os fundamentos didático-pedagógicos figuram-se no alicerce que perpassa as metas: “[...] o planejamento; a efetivação da ação planejada; a avaliação da ação; a missão do Curso; os objetivos educativos; os conteúdos da aprendizagem; os métodos de ensino; o relacionamento professor-aluno; os motivos da aprendizagem [...]” (UEMA, 2012, p. 12). Dialoga, mais adiante, com pressupostos mencionados anteriormente pela estruturação da escrita a partir da compreensão do homem como finalidade do processo educativo, “[...] sendo ao mesmo tempo agente do devir histórico.” (UEMA, 2012, p. 13).

Como objetivos, o curso não possui separação entre geral e específico, destacando em uma só relação, sua destinação:

- Promover a reflexão e a compreensão do contexto social - político - econômico e educacional da sociedade brasileira, tendo em vista uma atuação do profissional crítico e criativo;
- Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- Desenvolver habilidades e competências de expressão musical, possibilitando-lhe a compreensão do valor da Educação Musical no processo de desenvolvimento da personalidade;
- Orientar para o aproveitamento de suas potencialidades criativas, tendo em vista sua autorrealização;
- Oportunizar o conhecimento específico, através de fundamentos teóricos e práticos necessários à atuação docente no campo da música em escolas, desde a educação infantil, o ensino fundamental até o ensino médio;

- Fornecer linhas de procedimentos metodológicos básicos a serem adotados no processo ensino, aprendizagem e pesquisa;
- Oportunizar a aplicação prática dos conhecimentos teóricos recebidos;
- Preparar para desempenhar funções de dirigente de grupo musical, notadamente a de regente de coro, bandas e orquestras nas escolas;
- Compreender estruturas musicais;
- Executar instrumentos musicais ou a voz;
- Utilizar os instrumentos musicais ou a voz para a prática pedagógico-musical;
- Saber improvisar, compor e apreciar em música;
- Obter conhecimentos musicais favoráveis à prática de ensino nos espaços educacionais. (UEMA, 2012, p. 15).

Observa-se, então, um alinhamento dos objetivos aos objetivos indicados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Música (2004), acrescentando ainda, concepções que norteiam-se nos pressupostos epistemológicos do projeto em questão.

Com relação ao perfil profissional o PPP do curso destaca que

O egresso do Curso de Música Licenciatura será um profissional com pleno domínio das teorias musicais, de práticas pedagógicas e de pesquisas aplicadas ao ensino musical. Deverá ser capaz de desempenhar atividades docentes nas escolas de Educação Básica. O Curso de Música Licenciatura oferece formação de professor de música, com experiências nos seguintes Campos de Conhecimento: Pedagógico e Musical; Instrumental (voz, instrumento e regência); Fundamentação Teórica, Pesquisa e Extensão. Além de trabalhar nas instituições de ensino, o licenciado em Música pode prestar assessorias na produção de programas educativos, assim como nas Secretarias de Educação e Cultura e nas Universidades desenvolvendo projetos de pesquisa, no intuito de desenvolver métodos e teorias educativas musicais. O profissional habilitado pelo curso também teria perfil para trabalhar em estúdios e gravadoras. (UEMA, 2012, p. 16).

O perfil discente é apontado em dois perfis: a formação pedagógica e a formação específica nos conteúdos disciplinares das mais diversas áreas do conhecimento musical. As indicações das competências são:

- Definir a educação musical como o estudo da atuação psicopedagógica musicalizadora que visa ao aprendizado musical ou produto das condutas musicais deste processo;
- Programar a prática interdisciplinar e transdisciplinar, visando tanto às ciências convergentes de outras áreas do conhecimento, como de forma "intradisciplinar" amplie o alcance de suas reflexões à reeducação musical, à terapia musical e a educação musical especial;
- Construir modelos interpretativos pedagógico musical buscando a superação de situações e a consolidação da atividade musical no contexto das tradições culturais;
- Entender as relações do homem, enquanto sujeito musical e a música, objeto musical, numa perspectiva que enfatize as relações comunicacionais, tanto convencionais como através da mídia, as transformações decorrentes dos meios interativos e virtuais de comunicação musical, aí incluídas as formas vigentes na Indústria Cultural;
- Procurar compreender a música e sua importância para a humanidade como um rico e complexo processo, enfatizando a Vida Musical, que, numa

concepção sócio-musicológica inclui os fenômenos e eventos relacionados com a conduta musical humana;
 - Ter sensibilidade em avaliar o desempenho musical nos âmbitos do exercício da profissão. (UEMA, 2012, p. 19).

Os princípios norteadores da estrutura pedagógica do curso abrangem: a) Unidade teórico-prática; 2) interdisciplinaridade; 3) Transdisciplinaridade. O texto explica a concepção de cada princípio, contextualizando com os aspectos dos objetivos do curso. O documento aponta que a unidade teórico-prática

[...] contém uma dinâmica, pois as atividades estão dirigidas aos discentes que já tenham um conhecimento básico da linguagem musical ou mesmo autodidatas profissionais, sem nenhum preparo técnico adequado, mas sendo detentores de vasta experiência prática [...]. (UEMA, 2012, p. 21).

A interdisciplinaridade, para o Projeto, significa “[...] integração e interação dos diferentes conteúdos das disciplinas ministradas, reunificando o conhecimento humano e buscando desfazer a visão de que a universidade compartimentaliza o conhecimento [...]” (UEMA, 2012, p. 21). Por último, sinaliza, com base em Morin (2004), que a transdisciplinaridade “[...] considera o Homem como um ser integral e o conhecimento como uma unidade. Os diversos campos de conhecimento devem ser abordados sem segmentação, mas respeitando sua interdependência [...]” (UEMA, 2012, p. 21).

A organização curricular por Campo de Conhecimento constitui-se como demonstra o quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Organização por Campo de Conhecimento – Currículo da UEMA.

Campo de Conhecimento	Disciplinas Desdobradas
1- Campo de Conhecimento Instrumental	Prática de Instrumento – Flauta Doce Prática de Instrumento Complementar – Flauta Doce Prática de Instrumento Básico Canto Coral Prática de Instrumento Intermediário Técnica de Expressão Vocal Iniciação à Regência Prática de Instrumento Avançado Regência Coral e Instrumental Prática de Conjunto Prática de Instrumento Superior
2 – Campo de Conhecimento Composicional	Tecnologia Aplicada ao Ensino de Música Harmonia Tradicional Harmonia Funcional e Moderna Análise Musical Instrumentação e Orquestração Arranjo Musical Improvisação

3 – Campo de Conhecimento Fundamentos Teóricos	Elementos Básicos da Música Estética e História da Arte História da Música Antiga, Renascentista e Barroca Percepção Musical Folclore e Cultura Popular Brasileira História da Música Clássica e Romântica História da Música Moderna e Contemporânea Música Brasileira
4- Campo de Conhecimento de Formação Humanística	Filosofia Metodologia Científica Sociologia da Educação Leitura e Produção Textual Língua Inglesa/Espanhola
5 – Campo de Conhecimento Pedagógico	Política e Legislação da Educação Brasileira Psicologia Prática de Musicalização Infantil Psicologia da Educação Didática do Ensino da Música Metodologia do Ensino da Música Prática de Ensino da Música Estágio Supervisionado na Educação Infantil Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental Estágio Supervisionado no Ensino Médio Educação Especial e Educação Inclusiva LIBRAS

Fonte: UEMA (2012).

Um quadro importante para a compreensão da estrutura curricular pode ser acompanhado a seguir, com a organização semestral dos componentes curriculares:

Quadro 3 - Estrutura curricular do curso de Licenciatura em Música da UEMA.

Componente Curricular	Carga Horária	Créditos
1º Período		
Filosofia	60h	4
Metodologia Científica	60h	4
Prática de Instrumento – Flauta Doce	60h	2
Elementos Básicos da Música	60h	4
Leitura e Produção Textual	60h	4
História da Música Antiga, Renascentista e Barroca	60h	4
2º Período		
Estética e História da Arte	60	4
Prática de Instrumento Complementar – Flauta Doce	45	1
História da Música Clássica e Romântica	60h	4
Percepção Musical	60h	4
Harmonia Tradicional	60h	4
Métodos e Técnicas de Pesquisa em Música	60h	4
3º Período		
Política e Legislação da Educação Brasileira	60h	4
História da Música Moderna e Contemporânea	60h	4

Sociologia da Educação	60h	4
Psicologia	60h	4
Prática de Instrumento Básico – Piano/Violão	60h	2
Harmonia Funcional e Moderna	60h	4
4º Período		
Metodologia do Ensino da Música	60h	40h
Prática de Instrumento Intermediário – Piano/Violão	45h	1
Psicologia da Educação	60h	4
Didática do Ensino da Música	90h	6
Musicalização Infantil	60h	4
Técnica de Expressão Vocal	45h	1
5º Período		
Prática de Instrumento Avançado – Piano/Violão	45h	1
Folclore e Cultura Popular Brasileira	60h	4
Fundamentos da Educação Especial e Educação Inclusiva	60h	4
Musicalização no Ensino Fundamental	60h	2
Canto Coral	45h	1
Prática de Ensino da Música	60h	4
Música Brasileira	60h	4
6º Período		
Instrumentação e Orquestração	60h	4
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais	60h	4
Arranjo Musical	60h	4
Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil	90h	2
Prática de Instrumento Superior – Piano/Violão	45h	1
Iniciação à Regência	60h	2
7º Período		
Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental	180h	4
Improvisação	45h	1
Tecnologia Aplicada ao Ensino da Música	60h	4
Análise Musical	60h	4
8º Período		
Prática de Conjunto	45h	1
Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio	135h	3
Regência Coral e Instrumental	60h	4
Trabalho de Conclusão de Curso	00	00
Atividades Acadêmico – Científico – Culturais	225h	05
Optativas		
Optativa I – Língua Inglesa/Espanhola	60h	4

Optativa II – Língua Inglesa/Espanhola	60h	4
--	-----	---

Fonte: UEMA (2012).

O curso da UEMA tem seu currículo estruturado por campos de conhecimento, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE-CES 2/2014) e na Resolução CNE/CP 2, de 2002, dispendo sobre carga-horária dos cursos de formação de professores.

Em especial, o currículo do curso, como aludido em linhas atrás, organiza-se em três pontos norteadores, a saber: 1) Unidade Teórico-prática; 2) Interdisciplinaridade e 3) Transdisciplinaridade (UEMA, 2012, p. 20).

4.1.2 O Curso de Licenciatura em Música da UFMA

Tomamos como princípio, para apresentar esta seção do trabalho, a forma estrutural do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Música da UFMA, que se enumera conforme segue: 1) Histórico do projeto de criação do curso de Música; 2) o campo de conhecimento e o profissional na sociedade atual; 3) O curso de graduação e seus fundamentos; 4) Dimensão teórica da formação profissional e inserção social; 5) Objetivos do curso; 6) Perfil do ingressante; 7) Perfil do profissional a ser graduado; 8) Competências e habilidades; 9) Organização do curso e matriz curricular; 9.1) Descrição dos Núcleos estruturantes do currículo e de seus eixos temáticos; 9.2) Sequência aconselhada de disciplinas. Ainda, a sua estrutura acompanha o Anexo I que trata das normas relativas à integralização das atividades acadêmicas complementares, Anexo II relativo à especificação das atividades acadêmicas complementares e Anexo III que trata da Minuta de Resolução para aprovação da reforma curricular do curso de Música Licenciatura e dá outras providências.

O curso de Licenciatura em Música foi fundado em 2006³⁸, conforme Resolução do Conselho Universitário (CONSUN) 93/2006, tendo sua primeira turma iniciado suas atividades em 2007 e, desde lá, desenvolve suas atividades no Centro

³⁸ A Comissão de Elaboração do primeiro Projeto Político Pedagógico foi constituída por Alberto Pedrosa Dantas Filho, Arão Nogueira Paranaguá de Santana, Joezer de Souza Mendonça, Nerine Lobão Coelho e Tânia Rego. Ainda, o curso contou com consultores da Escola de Música do Estado do Maranhão Lilah Lisboa e (EMEM) e FUNCMA-MA: Ana Neuza Araújo, Ciro de Castro e Joaquim Antônio dos Santos Neto.

de Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão (CCH-UFMA), situado na Avenida dos Portugueses, bairro do Bacanga.

Conforme consta no Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Música dessa Universidade, até 2006 o estado era o único da região nordeste que não possuía curso superior em Música em Instituição Federal. Os proponentes do Projeto manifestam:

Fundamentados no triste fato de que o Maranhão é o único estado da região Nordeste que não possui cursos de música em nível superior ³⁹ofertado por Instituição Federal, apresentamos o presente projeto de criação do Curso de Música propondo a modalidade Licenciatura, cabendo, contudo, a ressalva de que, tal proposição está baseada nas próprias vocações musicais do Estado, cuja tradição musical remonta aos séculos dezoito e dezenove, bastando lembrar que, em meados dos oitocentos, São Luís, a capital, era um importante centro com vida musical significativa no contexto brasileiro, onde se destacaram figuras como Francisco Libânio Colás, Vicente Ferrer de Lyra e os irmãos Antônio e Leocádio Rayol. (UFMA, 2006, p. 2).

Ancorados na fundamentação socioeconômica do estado, o documento ainda indica que

Por outro lado, é visível o expressivo avanço que o Estado do Maranhão vem alcançando, muito recentemente em diversas áreas, o que vem permitindo, por parte dos poderes públicos e da própria iniciativa privada, empreendimentos mais arrojados e diversificados. Podemos citar de forma particular, como projeto de destaque na área em foco, os pesados investimentos do governo estadual e federal para a reestruturação do ensino de música em nível básico e na formação dos professores que atuam na principal unidade pedagógica musical do Estado, a Escola de Música do Estado do Maranhão (UFMA, 2006, p. 3).

Além disto, nota-se no PPP, a ênfase no potencial artístico e cultural, circunstanciados pela diversidade maranhense com grande expressividade, inclusive utilizando a expressão de Mario de Andrade como “encruzilhada musical”.

Antes de sua fundação, já havia demandas pela instituição dos cursos de Artes Plásticas, Artes Cênicas e Comunicação Social. Havia, até então, dois professores efetivos de Música no Departamento de Artes que ministravam as disciplinas de História da Música, Expressão Musical I e II, Oficina Integrada de Artes e Elementos da Linguagem Musical.

O PPP ainda acrescenta que mesmo sem existir o curso, a universidade já contava com importantes atividades musicais de referência no estado. O

³⁹ Percebemos que no primeiro PPP do curso de Música da UFMA constam algumas informações que, talvez, possam ser obsoletas por conta da demora no processo de formulação e aprovação do curso. Destacamos que, embora o texto apresente que não havia curso superior em Música no MA, o curso de Música da UEMA já estava em suas primeiras atividades após fundação.

Departamento de Assuntos Culturais (DAC) da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), cita o Coral da UFMA, o Festival Maranhense de Coros (FEMACO) e o Festival de Reggae (UNIREGGAE).

Em se tratando da finalidade, o texto diz que:

O Curso de Música da UFMA nasce com esta prerrogativa axiomática: preencher uma enorme lacuna caracterizada pela ausência do curso de formação inicial em música, compondo juntamente, com as habilitações já existentes, um cenário mais abrangente dos estudos da atividade musical em seus diversos níveis, contextos e campos de conhecimento: pedagógico, instrumental, teórico (incluída a pesquisa), humanístico, composicional e midiático. (UFMA, 2006, p. 5).

Importante aqui retomar a trajetória e contexto sócio-político da criação dos cursos de graduação em Música. Na época da elaboração deste PPP, deu-se num cenário de outras criações de cursos a partir da nova LDB e Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, no ano de 2004, possibilitando a fundação ou adaptação de cursos vinculados à Educação Artística.

Ainda, elenca seus objetivos. Como geral, destaca:

Implementar a formação profissional com ênfase nos estudos da pedagogia musical e áreas instrumentais de regência coral e educação musical, visando à atuação dos graduados em instituições escolares ligadas à educação básica, conservatórios, escolas de música e espaços educativos informais. - Habilitar educadores capazes de compreender a realidade social, cultural e educacional brasileira, para nela integrar-se como agente de transformação. (UFMA, 2006, p. 10).

Como objetivos específicos:

- Conceber a educação musical como um campo de estudo referente à atuação pedagógico-musicalizadora, visando ao aprendizado musical e ao produto das condutas musicais inerentes a esse processo.
- Implementar a prática **interdisciplinar** como forma de conduta estudantil e profissional, objetivando a atuação dos sujeitos junto às ciências convergentes e às formas **intradisciplinares**, ampliando, dessa maneira, o alcance de reflexões à reeducação musical, à terapia musical e à educação musical especial.
- Construir modelos interpretativos do meio pedagógico musical buscando a superação de situações e a consolidação da atividade musical no contexto das tradições culturais.
- Favorecer a um entendimento das relações entre o homem, enquanto sujeito musical e a música, objeto musical, numa perspectiva que enfatize as relações comunicacionais convencionais midiáticas, as transformações decorrentes dos meios interativos e virtuais da comunicação musical, aí incluídas as formas vigentes na indústria cultural.
- Propiciar a uma compreensão acerca da música e sua importância para a humanidade como um rico e complexo processo, enfatizando a concepção sociomusicológica que inclui os fenômenos e eventos relacionados com a conduta musical humana.
- Proporcionar o domínio das teorias e técnicas acerca da linguagem musical e sua relação com os princípios gerais da educação, favorecendo aos

processos pedagógicos referentes à aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, como subsídio para o magistério nas áreas de artes e música, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (UFMA, 2006, p. 10-11, grifo nosso).

Embora apareçam nos objetivos outros itens, o documento não expõe a concepção dos itens destacados na citação acima: interdisciplinar e intradisciplinar. Destacamos estes elementos por compreender que existem concepções distintas e diversas a estas categorias e que, em se tratando de um documento normalizador, necessita estar devidamente descrito anterior à sua citação nos objetivos.

A respeito do perfil do ingressante importa destacar a indicação da compreensão estética, técnica e tecnológica da área na perspectiva dimensional. Ainda nesta parte, encontra-se justificativa do documento para a realização do Teste de Habilidades Específicas (THE):

No caso da área de Música, devido ao seu conteúdo teórico-prático, a rigor construído ao longo de uma trajetória de dedicação a algumas das suas aplicações – canto, instrumento, regência etc. -, **há necessidade de uma formação prévia para o ingresso nos estudos universitários**, sob pena de um alongamento formativo bastante oneroso para a Instituição. (UFMA, 2006, p. 11, grifo nosso).

Acrescenta ainda:

Entende-se que, ao concluir essa modalidade de prova como condição de acesso ao Curso de Música, a UFMA estará sinalizando ao candidato um certo compromisso com a iniciação, ao tempo em que passam a ser consideradas certas implicações de natureza epistemológica, uma vez que a delimitação do campo de atuação deve balizar a própria escolha do candidato quanto ao tipo de vaga que irá pleitear no ensino superior. Acredita-se que as repercussões não somente no ensino, mas também na pesquisa e na extensão serão bastante favoráveis. (UFMA, 2006, p. 12).

Esta temática, portanto, consiste em idas e vindas nos processos seletivos e, também, objeto de intensas discussões na área. Há uma considerável produção sobre argumentos em trabalhos acadêmicos com posicionamentos contrários e favoráveis que podem servir para aqueles que possuem interesse nesse objeto de estudo.

O documento apresenta o perfil do profissional a ser graduado como segue

[...] o egresso do curso de Música Licenciatura da UFMA deverá estar capacitado para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas composicionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletroacústicos 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. (UFMA, 2006, p. 12).

Parece-nos, aqui indicações pertinentes ao delineamento do profissional egresso do curso, no entanto, parece-nos também que há, neste ponto, limitações de indicações à Educação Musical no que se refere à formação docente em Música.

Sobre a organização curricular, até o momento da pesquisa⁴⁰, o curso já estava na sua terceira matriz. A saber: currículo cadastrado como 10 (vigência de 2007 a 2009.2); currículo cadastrado no Sistema de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) como 15 (vigência de 2010.1 a 2014.1) e currículo cadastrado no SIGAA como 20 (2014.2).

Estrutura-se, portanto, em três Eixos Temáticos: a) Conteúdos Básicos; b) Conteúdos Específicos; c) Conteúdos Teórico-Práticos. O documento caracteriza cada um deles. O eixo “Conteúdos Básicos” é descrito como:

Estudos relacionados com cultura e as artes, envolvendo também as ciências humanas e sociais, com ênfase na Antropologia e Psicopedagogia, organizados através do Núcleo de Fundamentação Humanística, abrangendo disciplinas que emprestam os fundamentos para a formação de professores. (UFMA, 2006, p. 15).

O segundo eixo trata-se de

Estudos que particularizam e dão consistência à área de Música, organizados através do Núcleo de Fundamentação Teórico-Metodológica em Música, abrangendo as disciplinas relacionadas ao conhecimento instrumental, conhecimento composicional e conhecimento estético e de regência. (UFMA, 2006, p. 15)

No último Eixo, Conteúdos Teórico-Práticos, temos:

Estudos que permitam a integração entre teoria e prática relacionada com o exercício da arte musical e do desempenho profissional, organizados através do Núcleo de Práticas Interdisciplinares e Transdisciplinares, do Núcleo de Formação Pedagógica e Estágio Supervisionado e do Núcleo de Atividades Complementares, abrangendo as disciplinas e atividades relacionadas a pesquisa, extensão, prática como componente curricular, conhecimento didático-pedagógico, estágio supervisionado e atividades complementares. (UFMA, 2006, p. 15).

⁴⁰ Dados coletados de outubro de 2018 a julho de 2019.

Quadro 4 - Eixos temáticos da matriz curricular do curso de Música – UFMA.

EIXO TEMÁTICO	NÚCLEO	SUB EIXOS
Conteúdos Básicos	Núcleo de Formação Humanística	-
Conteúdos Específicos	Núcleo de Fundamentação Teórico-Metodológica em Música	Eixo Temático I: Linguagem Estética e História da Música; Eixo Temático II: Conhecimento Instrumental Eixo Temático III: Conhecimento Composicional Eixo Temático IV: Regência Eixo Temático V: Conhecimento Didático-Pedagógico em Música
Conteúdos Teórico-Práticos	Núcleo de Práticas Interdisciplinares e Transdisciplinares	Eixo Temático VI: Pesquisa e Extensão Eixo Temático VII: Formação Complementar
	Núcleo de Formação Pedagógica e Estágio Supervisionado	Eixo Temático VIII: Formação do Educador Eixo Temático IX: Estágio Supervisionado
	Núcleo de Atividade Complementares	-

Fonte: adaptado de UFMA (2006).

Durante a pesquisa de campo, a estrutura curricular do curso se organizava da seguinte forma⁴¹:

Quadro 5 - Estrutura curricular do curso de Licenciatura em Música da UFMA.

Componente Curricular	Carga Horária	Créditos
1º Período		
Prática Coral I	60h	2
Piano Complementar	60h	2
Estruturação Musical	60h	2
Expressão Corporal	60h	2
Didática I	60h	4
Psicologia da Educação I	60h	4
2º Período		
Prática Coral II	60h	2
Piano Complementar II	60h	2
Percepção Musical I	60h	2
Metodologia do Ensino da Música	60h	2
Didática II	60h	4
Psicologia da Educação II	60h	4
3º Período		
História da Música I	60h	4
Laboratório de Criação Musical I	60h	2

⁴¹ 2007.1 primeira matriz curricular (currículo 10); 2010.1 (currículo 15); 2014.1 (currículo 20).

Violão Complementar I	60h	2
Percepção Musical II	60h	2
Musicalização I	60h	2
Filosofia	60h	4
4º Período		
História da Música II	60h	4
Laboratório de Criação Musical II	60h	2
Violão Complementar II	60h	2
Harmonia Aplicada	60h	2
Musicalização II	60h	2
Leitura e Produção Textual em Música	60h	4
5º Período		
História da Música Brasileira	60h	4
Iniciação à Regência e Organologia	60h	2
Harmonia e Análise I	60h	2
Prática de Flauta Doce em Grupo	30h	1
Musicalização III	60h	2
Metodologia da Pesquisa em Música	60h	2
Estágio Supervisionado I	135h	-
6º Período		
Prática de Conjunto I	60h	2
Prática de Regência	60h	2
Educação Inclusiva em Música	60h	2
Fundamentos da Musicologia	60h	2
Orientação de TCC	30h	2
Estágio Supervisionado II	135h	-
7º Período		
Prática de Conjunto II	60h	2
Orientação de TCC II	30h	2
Estágio Supervisionado III	135h	-
Organização da Educação Brasileira	60h	4
Libras	60h	2
8º Período		
Atividades Acadêmicas Complementares	240h	-
Trabalho de Conclusão de Curso	-	-
Optativas		
História da Arte	60h	4
Contraponto	60h	3
Análise Musical	60h	3
Harmonia e Análise II	60h	3
Harmonia e Análise III	60h	3
Administração Musical	60h	4
Acústica Musical	60h	4
Didática da Performance Musical I	60h	2
Didática da Performance Musical II	60h	2
Elaboração de Arranjos I	60h	2
Elaboração de Arranjos II	60h	2
Fundamentos da Musicoterapia	60h	4

História da Música Maranhense	60h	4
Improvisação	60h	2
Orquestração	60h	2
Percussão Complementar	60h	2
Prática Individual I	15h	-
Prática Individual II	15h	-
Prática Individual III	15h	-
Prática Individual IV	15h	-
Prática Individual V	15h	-
Prática Individual VI	15h	-
Prática Individual VII	15h	-
Prática Individual VIII	15h	-
Prática Individual IX	15h	-
Tópicos Especiais em Música	60h	2
Informática Musical	60h	3
Gravação e Edição de Áudio	60h	3

Fonte: UFMA (2006)

Notamos que, no PPP de 2006, há ausência das referências bibliográficas citadas em todo o corpo textual. Todavia, é importante localizar as bases de referência em que o documento se ancora. Em primeiro momento, o documento localiza os Parâmetros Curriculares Nacionais, aprovados em 1998, para situar a retomada das expressões artísticas no currículo da educação básica, assim, evidenciando a necessidade da formação de professores para atender esta demanda (UFMA, 2006, p. 1). A LDB também é outro marco teórico para o documento para reforçar a necessidade da formação docente em nível superior (UFMA, 2006).

O projeto em questão situa as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Música (UFMA, 2006) como marcador para as elaborações da matriz curricular compreendendo os aspectos da formação docente em Música. Nesse bojo, o documento síntese da Conferência de Política Nacional de Graduação, organizado pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades (FORGRAD), do ano de 2004 (UFMA, 2006) é tido como referência para as fundamentações do PPP como forma complementar ao documento normativo citado anteriormente.

O fundamento sociológico parte da concepção de crise da modernidade, os paradigmas construídos que, segundo o texto, “[...] não dão mais conta de alcançar o desenvolvimento desejado pelas sociedades [...]” (UFMA, 2006, p. 6). Situa, portanto, o papel da universidade na participação crítica na realidade social, qualidade no papel social enquanto instituição pública. Tomamos esses aspectos para levantar a problematização de possíveis contradições no documento já que, no mesmo item, levanta que a “[...] vida universitária brasileira, em meio a uma reforma de ensino

superior, [...] exige criatividade e espírito empreendedor dos gestores [...]” (UFMA, 2006, p. 6). Estes últimos aspectos podem ser vistos, a partir da perspectiva crítica na Educação, como elementos indialogáveis com o caráter público do ensino que, em tempo presente, pode se assemelhar ao programa “Future-se”⁴², do MEC.

Na dimensão teórica da formação profissional e inserção social, percebe-se a preocupação em localizar o lugar da Arte na atualidade, em especial com vista ao processo pedagógico contemporâneo. Além disso, resgata historicamente a formação superior em Arte no estado do Maranhão, destacando demandas de necessidades no enquadramento da pesquisa musicológica e etnomusicológica na capital e interior.

Quanto ao referencial epistemológico musical, o texto apresenta que “[...] tal proposição está baseada nas próprias vocações musicais do Estado, cuja tradição musical remonta aos séculos dezoito e dezenove [...]” (UFMA, 2006, p. 2). Adiante, localiza São Luís oitocentista destacando “[...] uma vida musical significativa no contexto brasileiro, onde se destacaram figuras importantes como Francisco Libâneo Colás, Vicente Ferrer de Lycer e os irmãos Antônio e Leocádio Rayol [...]” (UFMA, 2006, p. 2). No que corresponde a estas referências, nota-se uma ausência de outras indicações que não sejam apenas voltadas à música erudita no Maranhão. Este aspecto é, inclusive, apontado por uma parte do atual quadro docente da instituição. Portanto, notamos, ausência de menções às expressividades e compositores/compositoras vinculadas à cultura popular como Bumba-meu-boi, Tambor de Crioula, Caixa do Divino, dentre outras representatividades, junto aos seus representantes, também centenárias.

Ainda no aspecto musical, o texto traz Fonterrada (1989)⁴³, para abordar as mudanças no eixo da postura acadêmica nos traços históricos do ensino de arte no Brasil que, segundo a autora, se desloca cada vez mais do viés hegemônico e etnocêntrico para a concepção multicultural. Parte também de referenciais como

⁴² “Future-se” é um programa do Ministério da Educação, lançado em julho de 2019, que remodela a estrutura universitária a partir de medidas privatizantes, em uma concepção distorcida de autonomia administrativa e financeira. No decorrer da escrita deste trabalho, o programa estava sendo amplamente discutido em todas as IES Públicas brasileiras, sendo, majoritariamente, rejeitada pela comunidade acadêmica. Ver mais em: <<https://gtfuturese.paginas.ufsc.br/files/2019/08/Dossie%CC%82-FUTURE-SE-ufba.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2019.

⁴³ Forma citada no texto, porém, sem descrição de referências no final do documento. Mesmo com a inexistência, supomos que seja Marisa Fonterrada, importante educadora musical que se constitui como uma das principais referências no campo da Educação Musical.

Maura Penna (2001)⁴⁴, com pressupostos de “[...] educação musical que tome como ponto de partida a vivência do aluno, sua relação com a música popular e com a indústria cultural [...]” (UFMA, 2006, p. 8). Cita, ainda, os métodos ativos como Dalcroze⁴⁵ e Willems⁴⁶, ambos da primeira geração, que caracteriza-se pela experiência direta do aluno por meio de diversas vivências musicais. Não menos importante, o PPP toma as principais ideias de Gainza⁴⁷ como suporte para a descrição da abordagem em recepção e expressão musical.

Retomando a necessidade e importância dos diálogos entre a educação musical e etnomusicologia, percebe-se a ausência da disciplina que pode possibilitar uma compreensão substancial da diversidade cultural na perspectiva da música como atividade humana, como produção do ser em todas as suas complexidades. A possibilidade do enriquecimento nos caminhos formativos e suas contribuições para a construção do perfil profissional de professores de música na perspectiva da diversidade musical sendo, portanto, cultural (QUEIROZ, 2017a). A ausência da etnomusicologia como disciplina imprime uma limitação na formação docentes em música embora um dos cursos tenha docentes com formação nesta área.

Fechando esta parte de análise documental, destacamos que, além de tratar os PPP dos cursos de Música da UEMA e UFMA em São Luís, realizamos entrevistas com docentes e discente para ampliar a possibilidade discursiva e para obter informações que os documentos oficiais não dispõem, entendendo estes como normativas importantes mas insuficientes para a análise macro da formação docente e currículo sob a perspectiva da diversidade cultural.

Ao optar por entrevistas, evidentemente torna-se necessário apresentar a forma de tratamento dos dados visto que se constitui como etapa metodológica

⁴⁴ Idem.

⁴⁵ Método partícipe da Pedagogia musical da primeira metade do século XX. Recebe o nome do seu proponente, Émile Jaques-Dalcroze, que desenvolveu gradualmente um método de educação musical baseado no movimento, onde o aprendizado ocorre *por meio* da música e *pela* música, através de uma escuta ativa.

⁴⁶ A metodologia Willems parte da concepção das diferentes etapas do desenvolvimento psicológico da criança e apresenta uma linha de trabalho que vai do simples para o complexo, do concreto para o abstrato. Edgar Willems, suíço, criador da proposta, indica material que permite trabalhar o ouvido musical e com toda a obra disponível à sensibilização e preparação do educador musical, a pedagogia Willems desenvolve a criança no seu triplo aspecto sensorial, afetivo e mental através dos elementos ritmo, melodia e harmonia.

⁴⁷ Violeta Hemsy de Gainza, argentina, pianista e educadora musical. Foi membro fundadora do Fórum Latino-americano de Educação Musical (FLADEM). Também foi membro do conselho da Sociedade Internacional de Educação Musical (ISME).

indispensável para a compreensão dos procedimentos adotados pelo pesquisador, numa compreensão epistemológica da investigação.

Neste trabalho, agrupamos dois grandes grupos para a análise, sendo um primeiro grupo a partir das entrevistas com docentes e discentes da UEMA. O segundo grupo, organizado na subseção seguinte, a partir das entrevistas dos docentes e discentes da UFMA. Usamos, então, códigos alfabéticos para cada participante da pesquisa a fim de preservar a sua identificação, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado por todos(as) os(as) entrevistados(as).

4.2 Caminhos Formativos da Docência em Música na UEMA

Fazemos as discussões mútuas, nesta seção, entre as entrevistas dos docentes e discentes por instituição considerando a relevância igualitária de todos os sujeitos da pesquisa para esta abordagem investigativa. Portanto, as respostas dos docentes e discentes aqui, surgem de forma conectadas num sentido de perceber como os segmentos analisam os caminhos formativos da docência em Música, considerando a abrangência da diversidade cultural nos currículos como veremos nesta etapa da análise: currículo formal e currículo em ação.

Com o objetivo de possibilitar uma visão dos sujeitos envolvidos na pesquisa, apresentamos os quadros a seguir:

Quadro 6 - Perfil dos Docentes Entrevistados – UEMA.

	Tempo de Docência	Tempo de Docência na UEMA	Titulação
A	30 anos	10 anos	Mestrado
B	23 anos	18 anos	Mestrado
C	33 anos	04 anos	Mestrado

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Quadro 7 - Perfil dos Discentes Entrevistados – UEMA.

Perfil dos Discentes Entrevistados – UEMA			
	Outra Formação Superior	Formação Técnica em Música	Experiência com Docência
A	Não	Não	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

O perfil dos docentes e discentes entrevistados é múltiplo, configurando um rico espaço para os diálogos que envolvem o objeto deste trabalho. A maioria dos docentes possui tempo de trabalho na UEMA o que nos permitiu recolher informações

fundamentais para compreensão da estrutura curricular, dilemas e desafios à formação docente nesta IES. A única discente entrevistada, por possuir experiência docente, forneceu importantes considerações tanto para pensar a abrangência do currículo na formação do estudante de licenciatura em música como para discutirmos abordagens sobre a diversidade cultural na atuação profissional de educadores musicais.

A estrutura curricular do curso de licenciatura em Música da UEMA é construída pelo NDE⁴⁸, sendo este formado por todos os docentes efetivos. Ocorre, nessa formulação ou reformulação curricular, uma discussão inicial com a Coordenação Técnico-Pedagógica (CTP), que é o centro que trata das discussões pedagógicas desta universidade. O CTP, desse modo, indica todas as orientações para os docentes darem prosseguimento dentro do NDE, de acordo com as informações obtidas por todos os professores entrevistados da UEMA.

Seguindo todas as indicações do CTP, tínhamos que incluir um número mínimo de disciplinas pedagógicas e ter que incluir, também, algumas disciplinas obrigatórias que eles mudaram, sendo estas, disciplinas práticas. São três práticas curriculares que a gente teve que botar no segundo, terceiro e quarto período, além dos estágios (Docente A UEMA).

Sobre o atual currículo dessa IES, a Discente A ponderou que “[...] a formação quanto aos conteúdos pedagógicos e a prática também são boas, só acho que tem muitas cadeiras [disciplinas] voltadas para áreas da música, que enquanto professores são desnecessárias [...]”. Do modo contrário, o Docente B traz que

[...] assim como outros professores do curso de Música, a gente sente muita falta de disciplinas específicas de música. A gente tem disciplinas interessantes em questões de desenvolvimento pedagógico, didático...só que na minha concepção, isso ajuda, desde que o aluno saiba que o que ele tem (pausa prolongada), que material que ele tem para desenvolver essa pedagogia, essa didática. E isso sinto falta aqui. Essa é uma questão que a gente vive num impasse com as instâncias superiores, porque eles não entendem isso. Eles não acham que professores que estão sendo formados para serem professores de música precisam fazer música, precisa aprender a fazer música, ter essa experiência musical, que na minha concepção é uma falha.

⁴⁸ De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o Núcleo Docente Estruturante foi um conceito criado pela portaria de número 47, de 2 de fevereiro de 2007, com o intuito de qualificar o envolvimento docente no processo de concepção e consolidação de um curso de graduação. Sua implementação e desenvolvimento é composto por professores em nível de pós-graduação stricto sensu, contratados em regime de trabalho que assegure preferencialmente dedicação plena ao curso e com experiência docente. É coordenado pelo(a) Coordenador(a) do Curso.

Desse modo, entendemos que a discussão sobre ser músico e ser professor reaparece, compreendendo assim, uma problemática ainda presente na formação docente em música, evidenciada nas falas, em contraposição, entre professor e aluno. Entretanto, temos por oportuno chamar atenção para o fato de que a posição discente expressa a concepção de apenas um informante por não nos ter sido possível agregar à nossa pesquisa um número mais representativo de informantes licenciandos; ou, talvez, a concepção do professor seja deslocada do que os discentes compreendem e sentem necessidade.

Ao tratar de Estágio, percebemos que dois dos três docentes entrevistados destacaram, em vários momentos da entrevista, suas inquietações acerca da forma como se configuram as normas para regulamentação do Estágio Supervisionado.

Tivemos que tirar o estágio infantil porque segundo as normas, somente o curso de Pedagogia pode ter esse estágio (Docente A - UEMA)

A gente teve agora um pequeno impasse porque exigiram que a gente tirasse as disciplinas que tinham envolvimento com a Educação Infantil. Então obrigaram a gente a tirar a disciplina de musicalização para a Educação Infantil argumentando que legalmente quem tem que dar aula neste espaço é o pedagogo e não o professor de música (Docente B - UEMA).

Reforçamos que estes docentes estão se referindo à construção do novo Projeto Pedagógico do curso que estava em processo de aprovação final no período da coleta de dados. Ainda sobre este Eixo Temático – Estágio -, o Docente B enfatizou:

A gente está organizando uma discussão com eles porque os próprios alunos [da Pedagogia] sabem que não são capacitados para dar aula de música. Eu fui convocado para dar uma oficina de musicalização no curso de Pedagogia e eles acreditavam, no início, que estariam capacitados para dar aula de música na educação infantil. Ao final da oficina eu perguntei novamente e disseram que não. Uma disciplina de música não te capacita para dar aula de música na Educação Infantil, então, para gente aqui, temos impasses longos – vamos dizer assim – para que eles [conselho superior] possam entender essa necessidade e isso tem que ser posto em nossa discussão no Plano Político Pedagógico. Nenhum outro curso que eu conheça de licenciatura em Música deixa de ter essa disciplina.

No decorrer das entrevistas, observamos sugestões de docentes no aspecto de inclusões e possíveis trabalhos sob a ótica da formação docente em Música que, posteriormente – na análise da UFMA, se repetem.

Uma das discussões que eu tenho ainda é que a gente tem necessidade, por exemplo, num curso de licenciatura em Música, incluir a disciplina de percussão para a educação musical. Na nossa cidade, no nosso estado a questão da percussão é muito forte por causa das nossas manifestações populares, etc. Eu vejo a necessidade disso ser contemplado dentro do curso

de licenciatura em Música porque é uma ferramenta e é uma necessidade de identificação cultural pro próprio professor para ele colocar em sala de aula. (Docente B - UEMA).

Cabe considerar os pressupostos indicados por Carvalho et al (2016) sobre a exclusão dos saberes populares e tradicionais dos currículos formais no sentido de não comportarem (sob a perspectiva colonizadora) a possibilidade de verificação científica hegemônica no sentido positivista. A percussão, por exemplo, está presente de forma substancial nas práticas da cultura popular que envolvem os saberes tradicionais. Desse modo, os

Saberes tradicionais, bem como seus modos informais de transmissão e aprendizagem, constituem um riquíssimo corpus teórico-prático que, se incorporado ao currículo universitário, apontará para outras formas de ensino aprendizagem, abrindo assim novas possibilidades e alternativas metodológicas aos modelos europeus instituídos e em voga nas universidades brasileiras. (CARVALHO *et al.*, 2016, p. 203).

Neste ponto, portanto, o currículo pode contemplar as manifestações locais com relações próximas à realidade da educação básica como conteúdo, forma de abordagem e possibilidades de trabalho pedagógico. Este professor também levantou questionamentos ao analisar o atual currículo de Música da UEMA:

É muito comum também a gente observar na questão das disciplinas mais teóricas – histórica da música renascentista, história da música barroca, clássica, romântica... e quanto muito, história da música do Brasil (pegando já da Semana de Arte Moderna – e quando muita) a ausência da diversidade. A gente tem uma grande diversidade se pegarmos apenas o Maranhão, no Brasil, então, é absurda. Eu acho relevante que a gente tenha essa preocupação, que a gente possa contemplar o máximo de diversidade cultural, musical que a gente oferecer para nossos alunos porque se eles não tiverem essa experiência, essas vivências, esse reconhecimento aqui, vai ser complicado eles oferecerem isso na sala de aula na educação básica. Então eles vêm para cá e só tiveram acesso à música clássica, europeia e não ser trabalhado uma questão mais local, cultural, isso pode não ser saudável nem pro professor que está se formando, nem pro aluno que ele vai ter. (Docente B - UEMA).

Quem formula e ajuda na consolidação do curso de graduação possui experiências externas e anteriores à sua experiência docente. Nesse aspecto, transitam em lugares considerados aparelhos ideológicos do estado, como vimos em Althusser (1983), e que levam concepções apreendidas (como a hegemonia no campo do currículo e formação de professores) nesses espaços a outros locais. Ainda, Silva (1999) considera o poder atuante no interior da cultura como forma de manutenção (ou contestação) das normas socialmente construídas. Há de se pensar que o

processo de colonização também influenciou – e ainda influencia – nas relações educacionais por meio dos conteúdos tidos como fundamentais e prioritários.

Na entrevista com a Discente A da UEMA, também destacamos esse posicionamento das ausências: “Acerca da diversidade cultural, que eu lembro, tratamos de maneira mais direta, durante o curso, na cadeira [disciplina] de Folclore e Música Popular. O curso não foca tanto nisso, na minha opinião”. Retomando Queiroz (2017b) há evidências, então, que este currículo pode estar seguindo uma base epistemológica eurocêntrica, sob epistemicídios musicais⁴⁹. Em dois importantes trabalhos, Queiroz (2017a; 2017b) desenvolve o conceito afirmando que

Tal exclusão se deu, e ainda hoje se dá, pela associação dessas músicas a outros sistemas de organização sonora e outras formas de expressão cultural, geralmente vinculadas a grupos subalternos ou a práticas que, a partir de valores hegemônicos do hemisfério sul, são consideradas como desprovidas de valor estético, simbólico e social. (QUEIROZ, 2017b, p. 137).

Esta reflexão é oriunda dos aspectos da colonialidade no ensino superior onde o autor destaca que “[...] a colonialidade se insere em uma dimensão diferente do colonialismo, pois é construída na base cultural de uma sociedade, nas suas formas de ser, ver, perceber, fazer, valorar e pensar [...]” (QUEIROZ, 2017a, p. 136). Situa-se, desse modo, em Maldonado-Torres (2007) para desenvolver seu pensamento sobre colonialidade como um conceito fundamental para a análise do ensino de música na educação superior brasileira e sobre as marcas da colonialidade da música a partir da institucionalização de seu ensino no Brasil.

A Discente A da UEMA considera relevante trabalhar, no decorrer da formação docente, o respeito às diversidades, considerando que este profissional deve estar preparado para aceitar as diferenças, pois a escola é este espaço plural. Ao ser indagada se estaria preparada para trabalhar considerando a diversidade cultural, a discente afirmou que acredita estar preparada, no entanto, na prática pode ser diferente. Esta afirmação leva-nos a pensar que pode haver inseguranças devido a licencianda não estar em exercício como professora de música na educação básica, portanto, justifica-se a imprecisão.

Dentre os entrevistados, dois docentes e uma discente apontaram questões de fundamental importância para respostas às questões de pesquisa deste

⁴⁹ Os epistemicídios musicais são crimes cometidos contra um conjunto amplo de expressões culturais que, por processos históricos de exclusão, foram expulsas dos lugares de destaque na sociedade (QUEIROZ, 2017a, p. 108).

trabalho – a religião na perspectiva do acolhimento à diversidade cultural. Para a discente, o fato de ter amigos e colegas de turma com religiões diferentes, não contribui para a reprodução de preconceitos religiosos que são culturais. Já o Docente B afirma: “muitas vezes, o próprio aluno tem um conhecimento limitado, por várias questões, a maioria que minha experiência já comprovou é por questões religiosas”. Da mesma forma, o Docente A revela: “[...] para alguns alunos do curso, temos que explicar, a depender da turma também, por conta de várias procedências (as vezes muito conservadoras), a importância do conhecimento ampliado na perspectiva etnocultural [...]”.

Talvez existam cursos onde a procedência majoritária de alunos se dê por meio do trabalho das igrejas com a música, em destaque, as de cunho neopentecostais⁵⁰. Trazendo para nossa atualidade política, este tema pode e deve ser ampliado à luz das discussões sobre conservadorismo e riscos das doutrinações religiosas na construção do perfil profissional de professores de música que conheça e trabalhe na perspectiva da diversidade cultural.

É relevante destacar a posição dos docentes do curso sobre a importância de conceber o currículo de forma aberta com disciplinas optativas, já que o currículo em vigência apresenta apenas duas, sendo estas voltadas para o aprendizado de língua estrangeira. Ainda, em relação à nova matriz curricular do curso de licenciatura em Música da UEMA, esses docentes reforçam a relevância da inclusão da disciplina de Etnomusicologia. Em se tratando das disciplinas optativas, apontaram a inclusão de Tópicos Emergentes onde docentes podem propor qualquer disciplina ou o que o colegiado sugerir. “O professor que tiver maior afinidade com o tema, fica responsável pela disciplina. São duas optativas que podemos colocar os Tópicos Emergentes” (Docente A UEMA).

Considerando a cultura como produção histórica, parte das relações entre grupos sociais e o campo da diversidade cultural como diversidade de vida (PELEGRINI; FUNARI, 2013), a inclusão da disciplina etnomusicologia abre uma dimensão ampla na formação docente em música e se constitui como campo rico de

⁵⁰ Neopentecostal é uma expressão utilizada por inúmeros estudiosos do Pentecostalismo no Brasil, especificamente para se referir às igrejas da terceira onda, nascidas a partir da década de 1970, e que teriam como características básicas – apesar da falta de homogeneidade – posturas menos sectárias e ascéticas, uma postura mais liberal e tendências a investir em atividades extra-igreja, quando comparadas com suas antecessoras do Pentecostalismo clássico e do Deuteropentecostalismo (MORAES, 2010).

investigação, conforme Queiroz e Marinho (2017). A partir da interação entre Educação Musical e Etnomusicologia podemos indicar, portanto, que “[...] a educação musical tem se beneficiado das perspectivas etnomusicológicas enriquecendo e ampliando às suas abordagens educacionais e compreendendo aspectos importantes da música enquanto expressão social.” (QUEIROZ, 2005, p. 58).

Os Docentes A e B indicaram suas concepções, de forma distinta, sobre a constituição da diversidade cultural no currículo de música da instituição e sua expressão no processo formativo dos discentes:

Sim, nós temos história da música geral e música brasileira, além das disciplinas de etnomusicologia e algumas disciplinas podem entrar dependendo da necessidade – que são as disciplinas optativas” (DOCENTE A UEMA).

Sim, pois é palco de reflexão tanto nas disciplinas específicas quanto nas de Núcleo Comum, além do que, as disciplinas Práticas Curriculares enfatizam esse ponto como sendo impreterível nas ações dentro e fora da escola (Docente C da UEMA).

Temos uma limitação por causa da carga-horária do curso. A gente queria colocar muita coisa, mas nem sempre é possível (Docente B da UEMA).

A disciplina de etnomusicologia inserida na matriz curricular do curso de licenciatura em música reforça as possibilidades e contribuições deste campo com a educação musical no sentido de propiciar a compreensão das diferentes formas de fazer músicas e compreender expressividades culturais. Conforme desenvolveu Blacking (1973), a etnomusicologia pode criar uma transformação no mundo da música e da educação musical, se forem seguidas as implicações de suas descobertas e desenvolvimentos históricos.

Na mesma direção, como parte de compreender a concepção da diversidade cultural, recolhemos abordagens e perspectivas diversas deste campo para a formação docente em música.

O professor tem que ter um conhecimento amplo cultural, etnocultural. Ele não pode ter preconceitos nesse sentido. Então, ele tem que estar aberto a qualquer viés que tiver. Alguns alunos aqui, a gente tem que explicar dependendo da turma a gente as vezes espera alunos que venham de várias procedências. As vezes muito conservadores. A gente tenta conversar com esses alunos para terem uma mente mais aberta. (Docente A da UEMA).

O conhecimento amplo requer a abertura para aprender novos contextos culturais que não necessariamente são aqueles que fazem parte da realidade específica de cada sujeito em formação. Os preconceitos, visões antecipadas das

coisas num sentido pejorativo, se estabelecem como limitadores na concepção plural de cultura e na perspectiva de abordagem abrangente de educação musical diversificada no exercício profissional dos professores de música. Ainda, destacamos a concepção de diversidade cultural do Docente C. Para este,

A diversidade cultural é o alicerce do processo educacional. Não se pode falar, estudar e planejar a Educação de uma sociedade sem levar em conta/valorizar a cultura específica e as demais culturas. (Docente C UEMA).

Para o trabalho sistemático com a diversidade cultural na sala de aula, os professores deixam evidente a importância da reestruturação curricular das licenciaturas em Música com vistas a desenvolver percepções e ampliar conhecimentos acerca dos itinerários culturais na formação sócio-histórica dos diversos povos e na construção das identidades humanas que se relacionam dentro de uma sociedade.

Assim como analisadas as percepções dos sujeitos da UEMA envolvidos na pesquisa, desenvolvemos a seguir as análises das considerações dos discentes e docentes vinculados à UFMA, compreendendo estes lugares como espaços de aproximações, mas também de alguns distanciamentos por se tratar de contextos com suas respectivas especificidades.

4.3 Caminhos formativos da Docência em Música na UFMA

O currículo e formação docente em música, como já observado, é um campo de disputas e que possui contradições, evidentemente. Tonet (2013, p. 42) esclarece que “a produção do conhecimento humano não é uma relação entre um sujeito e um objeto externo a ele, mas entre dois momentos do próprio sujeito”. Desse modo, alguns discursos extraídos das entrevistas se afastam e se aproximam na medida em que se compreende o movimento de diferentes concepções de mundo, do projeto de educação, dos objetivos da formação docente sob as perspectivas dos entrevistados, sejam eles docentes ou discentes.

Do mesmo modo que a seção anterior, apresentamos os quadros com o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa a fim de possibilitar uma visão dos entrevistados.

Quadro 8 - Perfil dos Docentes Entrevistados – UFMA.

	Tempo de Docência	Tempo de Docência na UFMA	Titulação
A	20 anos	04 anos	Mestrado
B	25 anos	05 anos	Doutorado
C	18 anos	08 anos	Mestrado

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Quadro 9 - Perfil dos Discentes Entrevistados – UFMA.

Perfil dos Discentes Entrevistados – UFMA			
	Outra Formação Superior	Formação Técnica em Música	Experiência com Docência
A	Não	Sim. Violão Erudito	Sim
B	Sim. Letras	Não	Sim
C	Não	Não	Não

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Os professores participantes das entrevistas possuem um tempo significativo na docência em música e a maioria fez concurso para a área de educação musical, o que qualifica, com maior intensidade, as respostas para o campo. Os discentes, apesar de estarem na fase de término da graduação na data das entrevistas, já possuíam experiência na docência, o que revela melhores condições para fundamentar argumentos sobre dilemas e desafios com a temática da diversidade cultural.

Nas análises do currículo em vigência, agrupamos algumas observações que possuem especificidades que podem ser organizadas por temas eixos, seja em trechos com afinidades de percepção ou com diferentes análises acerca do tema perguntado. Iniciamos as entrevistas partindo da compreensão do currículo e o atendimento ao Projeto Político Pedagógico em vigência, no sentido de contextualizar o objeto pesquisa na perspectiva de alcançar a compreensão da diversidade cultural na organização curricular dos cursos.

Para o Discente A, o currículo atual é

Um currículo que tem uma estruturação boa, mas ao mesmo tempo, essa estruturação é muito tendenciosa para certos nichos. Ele não abarca as necessidades reais, por exemplo, de São Luís, porque a gente tem uma necessidade cultural que tem mais a ver com práticas e tradições do povo, como o Tambor de Crioula, Boi, etc... essas coisas elas até podem ser trabalhadas dentro das disciplinas mas o currículo não as contempla como deveria.

Nesse quesito, em especial, assemelha-se com o depoimento da Docente A da UFMA:

Eu vejo muitas falhas em vários aspectos, por exemplo, a cultura local não é levada em conta. O perfil dos estudantes, a realidade de São Luís não é

levada em conta. Então, assim, se pretende formar instrumentistas, músicos... eu acho o que se pretende formar no modelo desse currículo é o que não vai alcançar porque não tem a ver com a identidade da região. Talvez, se estivéssemos em outro estado, num outro contexto, funcionasse.

Incluir e equilibrar diferentes saberes musicais na formação docente em música é um desafio emergente. Incorporar saberes locais é reconhecer a diversidade cultural existente na região onde o curso e a IES estão localizados e, talvez com isso, forneçam elementos significativos para o que Queiroz; Marinho (2017) indicam como consequência: a compreensão de que cada cultura estrutura seus processos de formação musical, organizando seus conceitos e valores.

Giroux e Simon (2011), ao tratar da cultura popular e pedagogia crítica, a partir da vida cotidiana como base para o conhecimento escolar, consideram que “[...] o discurso dominante ainda define a cultura popular como o que sobre após a subtração da alta cultura da totalidade das práticas culturais [...]” (GIROUX; SIMON, 2011, p. 111). Ainda, os autores nos fornecem elementos para pensarmos o processo de exclusão de saberes tradicionais: “[...] ela [cultura popular] é vista como o banal e o insignificante da vida cotidiana, [...] considerada indigna de legitimação acadêmica ou alto prestígio social [...]” (GIROUX; SIMON, 2011, p. 111).

O déficit no processo formativo é pontuado por diversas vezes nos discursos, constatando, assim, a necessidade da mudança na estrutura curricular e na organização pedagógica do curso.

Aqui, os alunos passam por disciplinas que eles saem ainda com muito déficit, tanto com relação à teoria musical (essa parte mais técnica), como em relação aos saberes pedagógicos musicais. Claro que tem uma série de razões: a falta de professores; cada um que entra como substituto prepara a disciplina à sua maneira, dentro das suas concepções e com seus limites. Eu acho que falta uma identidade. O curso não tem uma identidade, aí os alunos também não; talvez por isso não enxergar essa identidade, essa coerência no currículo. Eles vão escolhendo disciplinas de forma vaga. (Docente A da UFMA).

As problemáticas apresentadas no discurso acima refletem a contextualização do currículo formal, do currículo em ação com a conjuntura sócio-política visto que a ausência de docentes e a rotatividade de substitutos fazem parte de consequências na governabilidade e gestão de políticas públicas no ensino superior.

Em análise sobre a forma vaga de escolha das disciplinas, o Docente B da UFMA pode justificar esta forma de organizar os componentes curriculares pelo corpo docente no que se segue:

Logo depois que o currículo de 2014.2 – o 20 – foi aprovado e começou a ser colocado em prática, a gente observou que muitas coisas não estavam funcionando como deveriam, por exemplo: naquela época havia uma sugestão de se flexibilizar os currículos. Me parece que essa flexibilização foi entendida como: “vamos tirar pré-requisito de tudo e deixar o currículo aberto, deixando os alunos escolherem o que querem fazer”. Isso gerou vários problemas porque a gente tem disciplinas que deveriam ser obrigatórias que não são obrigatórias, por exemplo, Harmonia II e III, para este currículo, são optativas. Como é que eu vou deixar um aluno com um diploma de Música, que seja licenciatura, sem saber harmonia II, que é modulação, coisa mais básica de música?

Acrescenta ainda a temporalidade do Projeto Político Pedagógico do curso afirmando que “o problema do nosso projeto é que ele é o original, de 2006. Ele nunca foi modificado, só modificaram as matrizes duas vezes, mas o projeto nunca foi modificado, nunca tinha sido mexido, então estava totalmente desatualizado (Docente B da UFMA). A primeira matriz curricular do curso teve vigência de 2007 a 2010.1 (currículo 10); a segunda, de 2010.1 a 2014.1 (currículo 15) e a terceira, de 2014.2 até o momento da coleta de dados (currículo 20).

Há uma organização confusa na estruturação curricular que é perceptível no Eixo Temático “Conteúdos Específicos”, que trata da fundamentação teórico-metodológica, abrangendo as disciplinas relacionadas ao conhecimento instrumental, conhecimento composicional e conhecimento estético e de regência. A Harmonia Aplicada é disciplina obrigatória no terceiro período e a Harmonia e Análise I, no quarto período. As disciplinas Harmonia e Análise II e III são optativas para o currículo 20.

De forma distinta dos outros discentes, a Discente B avaliou como positiva, sem ressalvas, a estruturação do currículo que transitou durante sua formação docente. Para ela, o “[...] currículo do curso de música está muito bom. Está bem estruturado [...]”. Por sua vez, a Discente C da UFMA ponderou acréscimos:

É importante que haja também algumas disciplinas que tratem um pouco mais da questão da música na escola, já que o foco é de ensino de música nas escolas. Nós estamos fazendo um curso de licenciatura e é importante que haja essa preocupação, esse olhar.... Nós como futuro professores temos que ter conhecimento mais apurado acerca das possibilidades que podemos levar pro nosso contexto, pro nosso ensino, pro nosso campo de trabalho.

Para otimizar algumas questões que pareciam em aberto, o Docente C da UFMA revelou que “o NDE estava tentando alinhar, amarrar o andamento das disciplinas dos eixos teóricos com os eixos práticos e os pedagógicos, contrabalanceando os pedagógicos com outros departamentos. Então, readequando de acordo com o que o MEC e as instâncias superiores estavam exigindo”.

Ainda, nessas condições, o Docente B considerou que o perfil profissional dos docentes - com relação às suas formações de graduação - exerceu influências significativas na elaboração do primeiro projeto do curso:

Na época do PPP de 2006, o curso não tinha muitos professores da Educação Musical, todos tinham formação de bacharelado. Com a chegada de muitos docentes da Educação Musical é que conseguimos ter uma visão da formação do professor de música.

A presença de profissionais formados em cursos de licenciatura em Música ou Educação Artística com habilidades em Música (antiga nomenclatura) é fundamental para a construção do currículo dos cursos de formação de professores em Música no sentido de proporcionar uma visão ampla do processo de construção profissional de educadores musicais comprometidos com o processo de ensino aprendizagem em diferentes modalidades da educação.

Em se tratando também da formação docente, o Estágio Supervisionado foi componente que apareceu por diversas vezes nas declarações dos docentes se constituindo em um dos temas eixo para a Análise de Conteúdo. O Docente C enfatizou a ausência da educação informal:

[...] no atual projeto de estágio não contempla; nem o anterior, o que eu, particularmente, sinto falta disso. Agora, quando a gente discute isso com os demais professores que são da área da educação musical já pensam de uma forma diferente de mim. Eles acham que o curso deve priorizar apenas os espaços formais.

Sobre o aspecto do Estágio Informal, o Docente B expressou que “havia o estágio IV que foi retirado, mas que vai voltar devido a carga-horária do curso aumentar. Além disso, pensou-se num estágio de observação, uma espécie de pré-estágio”. Na perspectiva mais geral, a Docente A da UFMA anuncia que

Na forma como este currículo vigente está composto, tendo essas 400 horas divididas em três semestres, é humanamente impossível porque as especificidades de conteúdos, as características de uma sala de música, que os alunos vão ter que acompanhar não tem como dar conta por semestre.

Percebemos, então, que o Estágio é um aspecto bastante discutido e que possui visões distintas no corpo docente da instituição, tendo alguns tensionamentos que são parte, na nossa ótica, das disputas curriculares. O Estágio Supervisionado se constitui como uma etapa crucial na formação docente e revela possibilidades para a construção/reconstrução curricular, possibilidades metodológicas e abordagens que

possam contemplar aspectos aprendidos na graduação alinhados à demanda da educação básica no sentido da pluralidade.

Na Lei 11.788, de 2008, que trata sobre estágio de estudantes, não há menções com relação às modalidades formal e informal na oferta de estágios (BRASIL, 2008). Também, no documento de Diretrizes Curriculares do Curso de Música não há menções com relação à modalidade formal ou informal. A resolução em questão dispõe de forma ampla, em seu artigo 7º, que

Estágio Supervisionado é um componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada Instituição, por seus colegiados superiores acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento de estágio, com suas diferentes modalidades de operacionalização. (BRASIL, 2004, não paginado).

Assim como as normas para o Trabalho de Conclusão do Curso, os colegiados devem elaborar suas normas internas para as práticas de Estágio. Desse modo, há autonomia acadêmica no processo de elaboração da forma como estes docentes e discentes compreendem esta etapa da formação. O ideal é que existam etapas de estágio que possam contemplar os diferentes lugares e situações de ensino-aprendizagem em Música, sobretudo, quando pensamos os espaços informais onde existem práticas musicais diversas e que podem fornecer um rico campo de aprendizagem aos discentes (estagiários) e docentes (supervisores) envolvidos no processo.

O Conselho Nacional de Educação, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, indica uma abertura para a compreensão das modalidades de Estágio a partir dos parágrafos seguintes:

§ 1º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria Instituição de Ensino Superior, 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 de música, em suas **múltiplas manifestações**. (BRASIL, 2004, não paginado, grifo nosso).

Ao destacarmos as diferentes técnicas composicionais, as diferentes experiências, as perspectivas interdisciplinares na realização do Estágio Supervisionado, compreendemos, desse modo, que o exercício desta etapa pode também contemplar os espaços não-formais e informais de ensino de música com vistas à perspectiva da diversidade cultural na formação de professores de música

tendo compreensão que muitos projetos se localizam em configurações de movimentos plurais amplos e diversos.

Os docentes membros do NDE revelam um avanço significativo na nova composição curricular da UFMA pensando nos ajustes necessários a partir das análises das matrizes anteriores, refletindo sobre as lacunas existentes e os avanços tidos nos diálogos entre docentes construtores do novo PPP.

No novo currículo insisti que colocássemos uma disciplina que tratasse da cultura africana, indígena, da música do Maranhão, da música popular, principalmente, porque dependendo do professor – se ficar aberto –, ele vai focar na música erudita (Docente A da UFMA).

Também sugeri uma disciplina de percussão porque acho que é uma prática muito importante pensando nos alunos que estão se formando nos diferentes espaços de ensino de música. O Maranhão é um estado muito rico em percussão, instrumentos, em ritmo e, assim, eu acho que os membros do NDE também estão se atentando. (Docente A da UFMA).

Fazemos um destaque, em especial, sobre as culturas não contempladas da mesma forma no currículo de licenciatura em Música, apesar das alterações na LDB como a existência da Lei 10.639, de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas em sua totalidade e, posteriormente, alterada pela Lei 11.645, do ano de 2008, inserindo a história e cultura indígena no currículo escolar. Chamamos a atenção para as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, citadas no fragmento da entrevista supracitada e podemos indicar, desse modo, como práticas etnoeducativas – tomando os estudos de Lucas *et al.* (2016). Ainda, André (2010) problematiza os temas silenciados nas pesquisas sobre formação docente, no sentido da formação política, com vistas ao trabalho com a diversidade. O currículo precisa romper com o caráter eurocêntrico, o que não significa dizer que os conhecimentos produzidos no continente europeu devam ser excluídos da estrutura curricular, mas devem ser vistos com a mesma importância que os conhecimentos locais, a exemplo da sugestão da inclusão como componente obrigatório a Música Maranhense e a Música Popular Brasileira. Carvalho *et al.* (2016) chama-nos atenção no sentido de pensarmos o currículo eurocêntrico. Para os autores, intitular de eurocêntrico significa dizer que um único estilo de música (geralmente a música erudita europeia, restrita principalmente no período de 1700 a 1900) é ensinado, o que limita consideravelmente o alcance de habilidades expressivas transmitidas para os alunos.

Sobre este mesmo tema, destacamos as considerações do Docente C da UFMA que, ao mencionar o processo de término da nova configuração curricular, revela:

No novo Projeto Político Pedagógico estamos inserindo disciplinas mais abertas, com viés mais aberto a diversidade. Por exemplo, nós estamos inserindo disciplinas que estão relacionadas com a música local, com a música maranhense. Os currículos anteriores têm o perfil muito próximo do modelo que estão em vigência no eixo sul-sudeste e que tem uma semelhança com o modelo europeu de se ensinar (Docente C da UFMA).

Considerar que as abordagens locais são importantes para a compreensão da regionalidade e, dessa forma, com escopo aberto à diversidade é pensar que as estruturas culturais mais gerais são frutos também das formações culturais específicas, localizadas em um espaço político-econômico-geográfico. É também contestado nesse trecho a presença ainda majoritária do modelo europeu que nos parece obedecer às concepções eurocêntricas de mundo.

Os desafios para se estruturar um currículo de música, pensando nas emergências formativas na educação musical, demandam complexidades por necessariamente se inserir num processo democrático de discussão e deliberação coletiva do corpo docente. Como tema emergente, podemos destacar os marcadores de gênero e raça nas abordagens epistemológicas e produção do conhecimento. Pires (2018), ao discutir o feminismo e música de concerto sob a perspectiva interseccional considera que

As experiências das mulheres no campo da música de concerto são marcadas por diversas formas de opressão [...]. Isso se adensa quando direcionamos o olhar para as mulheres negras. Desqualificações, silenciamentos sobre as produções de mulheres, principalmente das negras no contexto musical, apesar da repercussão e amplitude alcançada no momento, ainda assim, é algo naturalizado e reproduzido no campo. (PIRES, 2018, p. 2).

A autora ainda esclarece que o eurocentrismo é a base que gera o epistemicídio na produção de saberes e conhecimentos de grupos pilares desta sociedade como negros, indígenas e mulheres. Um exemplo lúcido é trazido à tona com Domingues (2019, p. 3) ao discutir a centralidade patriarcal que no decorrer dos anos foi (e ainda é)

[...] tão forte que se falarmos no sobrenome Schumann pensando na música romântica alemã, pensaremos no compositor Robert Schumann, mas pouco na sua esposa Clara Schumann, exímia pianista que acabou ficando à sombra do famoso compositor [...].

Na mesma direção, Santos (2019, p. 2), acerca da ancestralidade negra e educação musical, diz que

A adoção dos métodos de educação musical elaborados pelo homem branco, hétero, cristão euroamericano nas instituições de ensino de música no Brasil trouxe consigo ramificação de continuidades coloniais que em pouco, ou em nada, contribui para se perceber o uso do corpo como lugar de chegada e de partida das experiências (des)educacionais a ele apresentadas. A institucionalização das metodologias cartesianas, anticoletivista e homogeneizadoras presentes nos clássicos da literatura de ensino de música, enviesou de maneira demarcada o consciente coletivo dxs⁵¹ (des)educadores musicais brasileiros, na medida em que, afora a inviabilização de outras possibilidades epistemológicas, a criatividade deste(a)s profissionais esteve fadada a se bulir e se reinventar dentro de limites bem estabelecidos.

Esses temas são imprescindíveis, porque problematizam debates fundamentais sobre diversidade e como esta é arquitetada para abordar diferentes formas de ser, existir dos sujeitos sociais que pertencem aos diversos coletivos sociais que, numa estrutura colonizadora foram colocadas ao lugar da subalternidade e transformados, nas relações de poder, em desiguais (PIRES, 2018).

A construção das reformulações curriculares não é uma ação pragmática e tranquila nos movimentos de disputa da concepção sobre a formação docente. Algumas etapas merecem importante destaque como as que se seguem:

O primeiro passo foi conseguir fechar um fluxograma que tivesse a preocupação em alinhar os conteúdos progressivamente, tanto horizontalmente como verticalmente e, também, pensando no conjunto de disciplinas de cada semestre no sentido de ficarem co-relacionadas. Quando, por exemplo, na história da música fala do barroco, tá junto com harmonia, que é harmonia tonal e junto com percepção que vai trabalhar a percepção tonal. Esse processo demorou bastante porque foram feitas muitas propostas e submetidas à apreciação dos professores até que a gente chegou nessa que parece ser uma forma - não é a perfeita (a gente tem ciência disso), mas é a melhor que já conseguimos. A gente também aumentou o leque de disciplinas, principalmente de optativas, o que a gente entende como flexibilização do currículo (Docente B da UFMA).

Identificamos um avanço significativo na nova composição curricular e na abordagem dos eixos a serem levados em consideração numa concepção mais ampliada de formação. O currículo é sempre um resultado de seleções, de escolhas, de concepções políticas, de visão acerca do que seja conhecimento legítimo; portanto, o currículo não é um conjunto neutro de conhecimentos, conforme assegura Apple (2016).

⁵¹ O "X" é aqui, utilizado pelo autor para contemplar a perspectiva de gênero e sexualidade.

Os conteúdos que contemplam as culturas africana, afro-brasileira e indígena não estão contemplados na estrutura do currículo em vigência. Desse modo, há um esvaziamento cultural importante no que se refere aos processos de formação histórica da identidade brasileira.

[...] com relação às culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas não estão contempladas no nosso currículo em vigência. Então, como é que a gente tem que formar professores que vão ter que lidar com esses conteúdos, com esses saberes se eles não passaram por isso? Aqui eles estudam majoritariamente música europeia. (Docente A da UFMA).

Percebemos, assim, a ausência de disciplinas voltadas para a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena pela perspectiva da maioria dos docentes participantes da pesquisa. Muitos, talvez, podem compreender que existe uma Lei que regulamenta esta presença, a partir do reconhecimento que é parte da reparação histórica aos negros, às negras e aos povos originários, mas que não se aplica à composição curricular dos cursos de licenciatura. Nos parece, portanto, uma concepção equivocada, pois, se é (ou deve ser) parte do currículo da educação básica, deve ser também parte da formação de professores que irão desenvolver suas atividades profissionais nestes espaços.

Seguindo, uma das entrevistas nos possibilitou pensar no dissenso, no âmbito dos discursos dos docentes, mais perceptível e abrupto sobre a concepção de diversidade e seus dilemas. Vejamos:

Esse é um tema bastante polêmico. Assim, e por isso, talvez, importante. O que eu penso que o currículo deveria procurar seria o equilíbrio entre o que é local e o que é universal, digamos assim. Eu sei que muitas correntes educacionais sugerem abordagens de conteúdos que são mais familiares aos alunos, etc. Eu entendo que isso é importante, sim, na formação inicial, mas no curso universitário, de nível superior, eu particularmente não vejo essa concepção como mais importante porque é justamente esse tipo de pensamento que deixa os países subdesenvolvidos continuarem sendo subdesenvolvidos. O problema é que as pessoas fazem confusão. Elas começam a julgar as coisas. Não é questão que música popular seja melhor que música erudita ou música erudita seja melhor que música popular; que o músico popular não sabe de nada ou que o músico erudito é arrogante. É a maneira de ver o fenômeno. (Docente B da UFMA).

Assim, portanto, devemos pensar nas possibilidades de contemplar os diversos conhecimentos e saberes musicais nos processos formativos de professores de música. A música sendo atividade representativa e que envolve as relações com o mundo, que é diverso, reflete uma heterogeneidade como é considerada pela Docente A da UFMA.

A gente vive, sim, numa sociedade que é muito heterogênea, que é muito diversificada culturalmente. A gente percebe diferentes crenças, práticas, modos de pensar e, no nosso caso de música, se a gente coloca a música e a gente entende a música como uma representação da maneira de se relacionar com o mundo, a gente percebe que a música tem muito a ver com a diversidade. Quando a gente pensa de uma forma de levar em conta as culturas a gente tem que levar em conta essas diversas formas de se relacionar com o mundo. (Docente A da UFMA).

A cultura é, desse modo, um processo histórico (MALACHEN, 2013), portanto, imbricado de contradições. A cultura inclui significados e codificações da realidade, como trabalhado por Santos (1987) e, sendo assim, os processos pedagógicos possuem uma ampla dimensão cultural (CANDAU, 2011).

A diversidade cultural no currículo de Música se reflete sob discursos diferentes porque a concepção de diversidade cultural também é distinta. A concepção da existência da diversidade cultural no curso de licenciatura em música, na perspectiva dos discentes, é entendida nos discursos a seguir:

Existe por parte dos alunos. Os discentes até chegam a impor isso, mesmo sem querer, porque existe uma demanda e ela precisa ser atendida. A diversidade, na verdade, é o número de referências que tem disponível em teu ambiente ali. Porque quando o professor entende quais são as referências daqueles lugares, ele vai ter ganchos mais poderosos e mais potentes em sala de aula. (Discente A da UFMA).

A gente vive numa junção de várias culturas num mesmo local. Pessoas diferentes, de idade e origens diferentes e eu acho que a diversidade é muito importante porque é relevante pro nosso aprendizado ter contato com cultura diferente da nossa. Geralmente a gente tende achar que a nossa é a melhor e, a partir do momento que você compreende, você valoriza, você respeita, você aceita, você conhece... (Discente B da UFMA).

Nós fomos agraciados em nascer e viver num país que foi formado por diversos povos e diversas culturas. O próprio processo, a própria história é assim. Ela é formada por essa diversidade. Então isso não deve estar dissociado do nosso contexto de ensino de música, ensino de arte em geral. Eu penso que é muito rico essa mistura. Eu penso que existem possibilidades de você trazer essa discussão não só do nosso contexto da área de música mas também pensar em discussões mais amplas, pensando contexto histórico, pensando nas questões que dão para você trazer uma compreensão bem maior acerca dos assuntos por meio dessa diversidade. (Discente C da UFMA).

Perceber a importância da apropriação dos conhecimentos sobre o desenvolvimento histórico que atravessa a formação sócio-política e cultural do nosso estado, Maranhão, assim como todo o conjunto de manifestações existentes no Brasil, de tamanho continental, é imprescindível para uma formação crítica, sólida, capaz de intervir na realidade com objetivo de humanizar os sentidos e transformar o cotidiano.

Assim como na análise da UEMA, na UFMA o tema religião e conservadorismo apareceu nas falas dos docentes e discentes e que pensamos ser importante para pensar esse lugar no currículo e formação de professores de música, mas também as análises da mesma temática nas diferentes instituições. A docente A da UFMA pondera:

O professor precisa desenvolver a clareza que vai ter que, muitas vezes, romper com o preconceito. A gente tem um número crescente de estudantes que vêm das igrejas evangélicas, por exemplo, que são espaços que a música sempre está presente, sobretudo naquela função de doutrinação. A música é muito forte nisso. Então, esses estudantes que vem desses espaços, muitas vezes com o olhar limitado do que é música, quais suas funções, das possibilidades, ele vai acabar reproduzindo isso na sala de aula. Não que a gente vai mexer com a crença desses alunos, mas a gente precisa, num espaço acadêmico, numa universidade, ampliar esses horizontes. Precisamos desenvolver essa consciência, tomar posicionamento crítico. Ele pode continuar com a crença dele, mas tem que entender que Tambor de Crioula não é uma manifestação do demônio. Tem aluno meu que nunca foi assistir um Boi porque não pode, porque é evangélico... não conhece. Falar de cultura também é falar disso.

A valorização da diversidade cultural, de acordo com Lopes (2019), pode enriquecer o processo de ensino aprendizagem no momento em que aborda discussões e práticas musicais, mesmo que exista estudante que professe o cristianismo, a umbanda, o candomblé, seja ateu/ateia, agnóstico, ou pertença a outro segmento religioso. Para o autor, esses estudantes devem compreender que por mais sacralizada que pareça ser uma prática musical, ela também pode ser compreendida em sua dimensão secular, ainda que o binarismo não se encaixe em certas situações.

O Discente A da UFMA aponta outra concepção de religião com ligações sob a perspectiva da temática diversidade. “O currículo de música pouco me influenciou naquilo que eu possa chamar de preparação para contemplar a diversidade. Minhas principais referências vêm de terreiro, da sabedoria de mestres populares”.

Os discentes da UFMA afirmaram, sem acréscimos, que não estão prontos para trabalhar com a diversidade na sala de aula. Uma das entrevistadas afirmou sua disposição na busca por conhecimento e na necessidade de estudar, pesquisar e se dedicar mais à temática. Nesse ponto, podemos pensar se esta lógica deveria ser dessa forma ou se o curso, como graduação, não deveria preparar, pelo menos de forma basilar, o corpo discente para a abertura nas diversas possibilidades de vivências culturais.

Caminhando para a finalização desta seção, ainda é necessário apontar dois tensionamentos que vêm de perspectivas divergentes entre professores. Talvez, essas discussões estejam também presentes em outros cursos de graduação no Brasil se levarmos em consideração as diversas bases de formação do corpo docente, concepções de mundo e vivências culturais.

Ao tratar da diversidade, o Docente B da UFMA levanta a seguinte questão:

Tem outro aspecto problemático nisso, que é o distanciamento crítico, em geral, a gente precisa ter, antes de aceitar um fenômeno como importante né? Eu te digo um exemplo, sei lá... um rap. A gente deve ensinar o rap na universidade? Tem um monte de pesquisa de professores trabalhando com o rap, não sei o quê e blá blá blá... isso há uns dez anos atrás. Hoje em dia quase ninguém fala em rap, praticamente nem existe mais. Então assim, esses fenômenos que são responsáveis por essa diversidade, eles surgem e desaparecem. Então é preciso ter esse distanciamento para ver o que é que fica afinal de contas, depois de um certo período, porque se isso sobreviver é porque existe alguma coisa importante ali que mereça ser incorporado ao conhecimento que a gente num curso de nível superior deve transmitir aos alunos. Acho que isso foi um problema grande, assim, nos últimos anos tudo que tinha que ser aceito, porque se você não aceitasse você era preconceituoso, você era racista, você era não sei o quê... e eu não estou justificando, porque tem sim gente racista e preconceituosa.

Esse posicionamento revela o perfil do próprio docente entrevistado que na conversa ressalta sua orientação conservadora, incluindo justificativa para a afirmação. Talvez, esse posicionamento revele algumas maneiras de fundamentar os conteúdos historicamente aceitos na formação curricular na universidade, que também foi (e talvez ainda seja) espaço para reprodução de desigualdades sociais.

Em sociedades como a nossa, em que há relações de poder porque faz parte do sistema capitalista, as diferenças de valorização cultural são cotidianas se pensarmos sob a ótica da desigualdade social. Nesse sentido, essas diferenças de ordem cultural, econômica e política são aprofundadas e, principalmente, os processos educativos se estabelecem nesse bojo influenciando ideologicamente professores e alunos destes espaços. Duarte (2010) discute de forma profícua como esses sujeitos não estão imunes às diferentes formas de conceber o mundo, o homem e a sociedade.

Queremos pontuar alguns aspectos do último trecho de entrevista destacado, refletindo sobre o aspecto da durabilidade do fenômeno musical. Esta ótica pode trazer problemáticas a partir da desconsideração de novos fenômenos musicais e na análise das músicas populares de massa, que nesse contexto de mundo também são importantes para a compreensão do professor e possibilidades de trabalho na

escola. Estamos nos referindo a licenciandos que estarão, majoritariamente, num espaço escolar, onde os gêneros musicais: rap, funk e hip hop fazem parte da cultura juvenil, por exemplo; onde este gênero musical traz consigo processos de criação e crítica social, fundamentais para a leitura das relações sociais.

Para citar alguns trabalhos atuais sobre essas temáticas, indicamos a leitura de Silva (2018), que pesquisa o movimento hip hop na construção de identidades culturais afrodiaspóricas; Marques (2013), em sua dissertação sobre duelos no hip hop como som que vem das ruas; Gomes (2016), sobre rap e as relações com a tecnologia.

Por outro lado, percebemos no Docente A da UFMA, do mesmo modo que o Docente C (no início desta subseção), contestações acerca dos conhecimentos tidos como importantes e obrigatórios na formação docente em música no âmbito da educação superior.

Porque na história da música existe essa ideia que “é obvio que tem que falar da música erudita europeia”. Por que tantas outras músicas são deixadas de fora do currículo e essa permanece indiscutivelmente? E as músicas orientais? E as músicas indígenas? Aqui, a música latina a gente não conhece. Não está no currículo, mas todo mundo sabe quem foi Bach, Mozart e Beethoven.... (Docente C da UFMA).

Importante destacar que os exemplos contestados pelo trecho são sempre os referenciais de compositores homens da Europa central. Essa refutação nos exige pensar nas novas concepções de produção, difusão e prática musical. Existem mulheres compositoras, musicistas nos períodos trabalhados na disciplina História da Música. Existem negros compositores, músicos no decorrer dos períodos que atravessam as disciplinas mais tradicionais do currículo. Há, nesse conjunto de disputas curriculares, pensando o currículo como objeto de poder, relação de escolhas e tensionamentos políticos, perfis docentes que se encontram e se afastam no processo de formação e reformulação das matrizes curriculares, dentro da perspectiva do Projeto Político Pedagógico de cada curso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo da formação docente em música é um espaço constante de elaborações e discussões diversas, o que não implica numa elaboração aparentemente neutra. Na educação musical, deparamo-nos com muitos desafios, alguns já antigos; outros, emergentes, visto que as relações dinâmicas atravessam profundamente o cotidiano da sociedade. Entender a diversidade cultural inserida nas análises curriculares nos permite a elaborar sobre as concepções de formação de professores de Música e, assim, melhores condições para o trabalho docente.

Numa perspectiva crítica de formação docente, onde o currículo é um espaço fundamental para a construção do perfil profissional, reforçamos que as interações e diálogos da Educação Musical e Etnomusicologia podem contribuir de forma expressiva nos caminhos formativos na diversidade musical, que é cultural, como assim define Queiroz (2017a). Assim sendo, também Queiroz (2005) discute e indica que a educação musical tem se beneficiado das perspectivas etnomusicológicas num processo de enriquecimento ampliando as abordagens educacionais, destacando aspectos importantes da música enquanto expressão social; desse modo, pensamos que a inclusão da disciplina de etnomusicologia é um marco importante para a formação docente em Música.

Acreditamos que os diferentes saberes musicais devem ser contemplados nos currículos de licenciatura em música com vistas a fornecer condições significativas para o trabalho com a diversidade cultural na sala de aula, espaço de importante desenvolvimento educacional dos egressos dos cursos em questão. Legitimar os diferentes conhecimentos nesses percursos revela a abertura para romper com a visão eurocêntrica que ainda se faz presente nessas formações. Desfazer essa centralidade não significa excluir os conteúdos europeus dos processos de ensino em música, mas perceber que existem conhecimentos e saberes de outros lugares do globo, inclusive, da América Latina, da qual fazemos parte, que podem e devem estar contemplados nos caminhos formativos da docência.

Como resquício dos processos colonizadores, os conhecimentos do centro europeu são tidos como incontestáveis, como signo da civilização e “alta cultura”; sendo assim, muitas relações reproduzem culturalmente esta convicção, como por exemplo, os processos educativos. A universidade, como instituição desde suas origens denota uma concepção de educação religiosa cristã e voltada para poucos –

uma parcela privilegiada economicamente. Arroyo (2002), nessa direção, reitera que as referências na educação musical estavam voltadas numa lógica cartesiana e positivista, com foco na sociedade ocidental. Contestar esses dogmas é pensar o ensino superior como fundamental para o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, desenvolvimento social. Ainda, conceber este nível de ensino e esta instituição como processo democrático e democratizante requer pensar a defesa da universidade como espaço público, de amplo acesso e o cumprimento de sua função social a partir da tríade ensino, pesquisa e extensão - vide os números trazidos neste trabalho sobre a quantidade de cursos de licenciatura em música no Brasil, majoritariamente localizados em IES públicas.

Ao compreender as contradições que cercam a sociedade, podemos perceber que não existe epistemologia única nos processos formativos, apesar de haver – em maior ou menor grau – pesos distintos a diferentes conhecimentos. Portanto, os novos dilemas trazidos nas provocações deste trabalho sugerem que repensemos o currículo e a formação de professores numa perspectiva diversificada culturalmente nas relações de ensino e aprendizagem em música.

Algumas temáticas ainda se configuram como abordagens minoritárias ou totalmente ausentes dos currículos nos cursos pesquisados nesta dissertação. Dialogando com Lühning (1991, 2014), percebemos ausências ou aparecimentos tímidos de estudos sobre a música das civilizações orientais, a música tradicional, as músicas de minorias nos grandes centros urbanos ao nos debruçarmos na análise documental. A música indígena, a música africana, assim como a música afro-brasileira também requer um espaço em forma de disciplina obrigatória e abordagens transversais na composição curricular dos cursos na UEMA e UFMA. Sobre este ponto em especial, destacamos que as novas matrizes curriculares, de acordo com os entrevistados, contemplarão a abordagem levando em consideração - mesmo após onze anos de aprovação - a Lei 11.645/2008. A Música Maranhense também necessita estar incluída como componente curricular obrigatório, contemplando desse modo, a regionalidade, o conhecimento da cultura local e a produção de alguns docentes desses cursos que se dedicam à pesquisa na temática.

Em se tratando da perspectiva teórica de currículo, identificamos que ambos os cursos possuem fundamentações mistas, com aspectos da teoria tradicional, teoria crítica e com menor influência a teoria pós-crítica. Talvez, por ser um documento feito por várias mãos, portanto, várias visões de mundo, de processo

educativo, a composição epistemológica se configura desta forma. O conhecimento como dinâmico por fazer parte da sociedade complexa, não-linear, constrói e reconstrói. Destacamos assim, que o processo de reformulação dos currículos durante a pesquisa pode indicar alguns elementos deste texto como superados.

Desenvolvemos a discussão de cultura a partir de Malanchen (2013), Santos (1987) Pelegrini e Funari (2013), de Eagleton (2005), de Batista (2017) e de Queiroz (2004) compreendendo este conceito como produto da existência humana – portanto, diverso – e como conjunto de códigos que representa, sobretudo, relações de poder. Também compreendendo a cultura como um ponto de intersecção entre educação musical e etnomusicologia, de acordo com Lucas (*apud* ARROYO, 2000).

Numa concepção crítica, seguindo a perspectiva teórico-metodológica deste trabalho corroborando com Duarte (2010), percebemos que o processo de esvaziamento do conceito de cultura pode se estabelecer com as multiplicidades que surgem nas abordagens das mais diversas vertentes epistemológicas.

Destacamos as associações de área como importantes espaços para a construção coletiva dos desafios à Educação Musical que percorre um caminho de consolidação a partir das licenciaturas em Música pós desmembramento das linguagens artísticas na formação de ensino superior. A ABEM, ABET, ANPPOM e FLADEM como entidades que contribuem ou podem contribuir para superar os desafios dados aos questionamentos contemporâneos nas áreas por meio de elaborações teóricas em revistas, eventos e demais materiais de formação profissional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (Resolução 2/CNE), de 2004, incidiram diretamente sobre a elaboração dos PPP dos cursos de licenciatura em Música da Universidade Estadual do Maranhão e da Universidade Federal do Maranhão. Como parte deste documento marcador, os diálogos e cobranças às Secretarias Estaduais, Municipais e ao Ministério da Educação precisam ser parte do acompanhamento da implementação de políticas públicas.

Como resultados, observamos a partir das entrevistas, que as percepções sobre o currículo em grande maioria refletem um não atendimento às demandas da formação docente em Música. Identificamos, do mesmo modo, que o currículo precisa contemplar as manifestações locais e tecer relações mais próximas com a cultura popular e a realidade da educação básica.

A religião foi um tema que nos causou curiosidade e permitiu pensarmos as relações que este campo da vida influi sobre o acolhimento à diversidade cultural. No entanto, devido ao objeto e ao prazo de finalização da pesquisa, não foi possível o aprofundamento sobre este dilema que nos parece fundamental para o tempo presente. Indicamos, desse modo, como abordagem interessante para futuras pesquisas a partir do entendimento que o conservadorismo, sobretudo nesse contexto político, apresenta riscos de (des)construção do perfil profissional de professores de música na perspectiva democrática, diversa e plural.

A flexibilização do currículo, como apontado por um docente da UFMA, pode ser melhor organizada sob o leque ampliado de disciplinas optativas. As iniciativas dos professores, sejam com parcerias ou projetos podem ser um exercício curricular – pensando no currículo em ação – para contemplar uma heterogeneidade cultural na formação docente.

Na UFMA, percebemos as limitações de indicações à Educação Musical em seu PPP no que se refere à formação docente em Música. Ainda, sua organização curricular não leva em consideração uma compreensão de currículo de forma vertical e horizontal num processo de encadeamento de conhecimentos similares. Na UEMA, por ter o último PPP mais recente (2012), percebemos uma composição curricular mais alinhada com as atualizações no campo das políticas educacionais e no campo da educação musical. Mesmo com essas considerações, notamos um forte peso para os conteúdos tidos como eurocêntricos.

É necessário, em vista dos elementos anteriormente apresentados, repensar o currículo, as ementas, as abordagens teórico-metodológicas de cada disciplina, as propostas para projetos de ensino, pesquisa e extensão, pensando nos temas emergentes como as relações étnico-raciais e as relações de gênero. Indicamos, para trabalhos futuros, a análise destas discussões no curso de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Música, do campus de São Bernardo da UFMA e análise dos novos currículos dos cursos em São Luís, em processo de término no período desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma única história**; tradução Julia Romeu. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Margarete. Educação Musical na Contemporaneidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 2., 2002. **Anais [...]** Goiânia: UFG, 2002. p. 18-29.
- ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre as práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da ABEM**, n. 5, p. 13-20, 2000.
- BATISTA, Leonardo Moraes. Diversidade Cultural e Ensino de Música na Educação Básica: ampliando conhecimento e saberes na formação continuada de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015. **Anais eletrônicos [...]** Natal, RN: ABEM, 2015. Disponível em: <<http://abemeduacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/view/1206/542>>. Acesso em: 20 set. 2018.
- BATISTA, Leonardo Moraes. Educação Musical e Diversidade Cultural: diálogos acerca de uma aprendizagem musical intercultural. **R. Científica UBM**, Barra Mansa, RJ, ano 22, v. 19, n. 36, p. 89-110, 1. sem. 2017.
- BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (org.). **Educação superior no Brasil - 10 anos pós - LDB**. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.
- BLACKING, John. **How Music is man?** London: University of Washington Press, 1973.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1-3, p. 68-80, jan./jul. 2005.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES 2/2004**. Brasília, DF: MEC, Diário Oficial da União, 2004. p. 10. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 08 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, CNE, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016**. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, CNE, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB/CNE nº 12/2013**. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, CNE, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 11 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.

BRESLER, Liora. Ethnography, Phenomenology and Action Research in Music Education. **Visions of Research in Music Education**, Princeton, v. 8, n. 1, 2006. Disponível em: <http://www.usr.rider.edu/~vrme/v8n1/vision/Bresler_Article___VRME.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2010.

CAMBRIA, Vicenzo; FONSECA, Edilberto; GUAZINA. “Com as pessoas” reflexões sobre colaboração e perspectivas de pesquisa participativa na etnomusicologia brasileira. In: LÜHNING, Angela; TUGNY, Rosângela de (org.). **Etnomusicologia no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 67-98.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p.240-255, jul./dez. 2011.

CÁRICOL, Kássia. Panorama do Ensino Musical. In: JORDÃO, Gisele *et al.* **A música na Escola**. São Paulo, Allucci & Associados Comunicações, 2012.

CARVALHO, José Jorge de Carvalho *et al.* O encontro de saberes como uma contribuição à etnomusicologia e à educação musical. In: LÜHNING, Angela; TUGNY, Rosângela Pereira de (org.). **Etnomusicologia no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2016. 323 p.

CASTRO, C. A. A educação da infância desvalida no Maranhão oitocentista: a Casa de Educandos Artífices. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006. **Anais eletrônicos [...]** Goiânia, GO: SBHE, 2006. p. 1-11. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-e-coautorais-eixo02.htm>>. Acesso em: 15 out. 2018.

COSTA, Yuri Coutinho Ismael da. **A educação musical à luz da ontologia do ser social**. 2018. 218 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

DOMINGUES, Glauber Resende. **Educação Musical bixa**. [S.l.]: FLADEM, 2019. Disponível em: <<https://www.fladembrasil.com.br/boletim-10-de-2019>>. Acesso em: 02 jan. 2020.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, Newton. Por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo e relativismo cultural. In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, Conhecimento e paixão na formação humana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: UNESP, 2005.

FERRETTI, Maria Rocha Mundicarmo. Tambor, Maracá e brincadeiras de Negro no Maranhão na Virada do Século XIX e Início do Século XX. In: BARROS, Antonio Evaldo A. *et al.* (org.). **Histórias do Maranhão em Tempos de República**. São Luís; Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

FERRETTI, Sérgio. Mário de Andrade e o Tambor de Crioula do Maranhão. *Revista Pós Ciências Sociais*, São Luís, v. 3, jun. 2006.

FIGUEIREDO, Denise Miranda de; MACEDO, Rosa Maria Stefanini de. **Diálogo Intercultural: uma experiência transformadora**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

FREDERICO, Celso. **Ensaio sobre marxismo e cultura**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político-pedagógico na escola**: na perspectiva de uma educação para a cidadania. Brasília, 1994.

GALINARI, Melliandro Mendes. **A Era Vargas no pentagrama**: dimensões político-discursivas do Canto Orfeônico de Villa-Lobos. 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia histórico crítica**: da teoria à prática no contexto escolar. [S.l.: s.n.], 2009. 16 p. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Joana Malta. **O Rap de Mc Criolo entre talentos e tecnologias**. 2016. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor; a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

GUEDES, João Paulo. **O tambor que fala**: linguagem e performance musical no 'pega fogo' do tambor de crioula. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – CCH. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

LAVAL, Christian. **E escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, Ana Cristina Pereira. Colégio dos Educandos artífices: as crianças pobres e a educação profissional no século XIX (Fortaleza, 1856-1866). In: COLÓQUIO NACIONAL, 4., 2017; COLÓQUIO INTERNACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 1., 2017. **Anais [...]** Natal, RN: IFRN, 2017.

LOPES, Artur Costa. **Educação Musical e Religião**. 2019. Disponível em: <<https://www.fladembrasil.com.br/boletim-08-de-2019>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

LUCAS, Glaura *et al.* Culturas musicais afro-brasileiras: perspectivas para concepções e práticas etnoeducativas em música. In: LÜHNING, Angela; TUGNY, Rosângela Pereira de (org.). **Etnomusicologia no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 237-276.

LÜHNING, Angela. Métodos de trabalho na etnomusicologia: reflexões em volta de experiências pessoais. **Rev. de C. Sociais**, Fortaleza, v. 32, XXXII, n. 1-2, p. 105-126, 1991.

LÜHNING, Angela. Temas emergentes da etnomusicologia brasileira e seus compromissos sociais. **Música em Perspectiva**, v. 7, v. 2, dez. 2014.

LÜHNING, Angela; TUGNY, Rosângela Pereira de (org.). **Etnomusicologia no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2016. 323 p.

LUKÁCS, Giorgy. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Ciências Humanas, 1979.

MALANCHEN, Julia. O conceito de cultura: definição e compreensão a partir da teoria marxista. In: XI JORNADA DO HISTEDBR, 11., 2013. **Anais [...]** Cascavel, PR: UFPR, 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167. Disponível em: <<http://ram-wan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

MARQUES, Gustavo Souza. **O som que vem das ruas**: cultura hip-hop e música rap no Duelo de Mcs. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MELO, Suzana Alves dos Santos. **Formação de Arte/Educadores**: um estudo sobre a formação pedagógica do curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão. 2019. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, 2019.

MERRIAM, Alan P. **The Anthropology of Music**. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MORAES, Gerson Leite de. Neopentecostalismo: um conceito-obstáculo na compreensão do subcampo religioso pentecostal brasileiro. **Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, v. 1, n. 10, p.1-19, jun. 2010.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NETTL, B. **Heartland excursions**: ethnomusicological reflections on schools of music. Urbana: University of Illinois Press, 1995.

OPES, Artur Costa. **Educação musical e religião**. [S.l.]: FLADEM, 2019. Disponível em: <<https://www.fladembrasil.com.br/boletim-08-de-2019>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

PELEGRINI, Sandra C. A.; FUNARI, Pedro Paulo A. **O que é patrimônio imaterial**. São Paulo: Brasiliense, 2013. (Coleção Primeiros Passos; 331).

PEÑA, Melcíades. **O que é o Marxismo?** notas de iniciação marxista. [1. reimpr.]. São Paulo: Sundermann, 2015.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **O Ensino Superior e as licenciaturas em música**: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. 1. ed. Campo Grande: Editora UFMS, 2013, v. 450, 302 p.

PEROZA, Juliano. Reflexões sobre cultura e diversidade cultural em Paulo Freire: um humanismo crítico para a transculturalidade em educação. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - ANPED SUL, 9., 2012. **Anais [...]** Caxias do Sul, RS: UCS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3183/420>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

PIRES, Antonilde Rosa. **Música de concerto e feminismo: uma perspectiva interseccional**. [S.l.]: FLADEM, 2018. Disponível em: <<https://www.fladembrasil.com.br/boletim-junho>>. Acesso em: 02 jan. 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 277 p.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Diversidade musical e ensino de música. In: BRASIL. Textos complementares à série Educação Musical Escolar com veiculação no programa Salto para o futuro – TV Escola. Brasília, DF: MEC, 2011.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical é cultura: nuances para interpretar e (re)pensar a práxis educativo-musical no século XXI. **Debates UNIRIO**, n. 18, p. 163-191, maio, 2017a.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical e etnomusicologia: lentes interpretativas para a compreensão da formação musical na cultura popular. **Opus**, v. 23, n. 2, p. 62-88, ago. 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 99-107, mar. 2004.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. **Opus**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, dez. 2010.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 23, n. 45, p. 99-124, jan./jun. 2017b.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

SANDRONI, Carlos. Apontamentos sobre a história e perfil institucional da etnomusicologia no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 77, p. 66-75, mar./maio 2008.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 6. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

SANTOS, Marcos dos Santos. **Educação Musical e Ancestralidade Negra**. [S.l.]: FLADEM, 2019. Disponível em: <<https://www.fladembrasil.com.br/boletim05-de-2019>>. Acesso em: 02 jan. 2020.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 39. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

SILVA, Djenane Vieira dos Santos. **“Uma fita de mil grau”**: o movimento hip hop na construção de identidades culturais e afrodiáspóricas. 2018. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SOARES, Magda. 20 anos de ENDIPE. In: CANDAU, Vera. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 177-192.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai./ago. 2000.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TRAVASSOS, Elizabeth. John Blacking ou uma humanidade sonora e saudavelmente organizada. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 16, p. 191-200, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50063/54192>>. Acesso em: 05 out. 2018.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p. 119-144, out. 1999.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Histórico do Curso de Música da UEMA**. São Luís: UEMA, 2018. Disponível em: <http://www.musica.uema.br/?page_id=8>. Acesso em: 11 out. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Música Licenciatura**. São Luís: UEMA, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Histórico do curso de Música**. São Luís: UFMA, 2018. Disponível em: <<http://musica.ufma.br/>>. Acesso em: 11 out. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Político Pedagógico do curso de Música**. São Luís: UFMA, 2006. Disponível em: <<http://musica.ufma.br/ens/ppp2006.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ZORZAL, Ricieri Carlini; FERREIRA, Ana Neuza Araújo. O ensino de música no Nordeste brasileiro: notas históricas e desafios atuais. **Rev. bras. hist. educ.**, Maringá, PR, v. 16, n. 43, p. 155-189, out./dez. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO ENTREVISTA DISCENTES**ROTEIRO ENTREVISTA
DISCENTES**

Título da Pesquisa: **Educação Musical e Currículo: diversidade musical na formação docente em Música**

Pesquisador(a): **Micael Carvalho dos Santos**

Orientador(a): **Dr^a Ilma Vieira do Nascimento**

Nome: _____

Período: _____

Possui outra formação? Qual ? _____

Idade: _____

1. Como você percebe o currículo do curso de Música desta instituição tendo em vista que se destina para formar professores para essa área específica de conhecimento?
2. O currículo atende às diretrizes curriculares das licenciaturas e também aos princípios do Projeto Político Pedagógico do curso? Em que aspectos atende e em quais não atende?
3. Qual sua concepção sobre diversidade cultural e a importância para a formação docente?
4. A diversidade cultural constitui parte integrante do currículo do curso de Música desta instituição? Como a mesma se expressa no processo formativo dos futuros professores?
5. Você se sente preparado para trabalhar com a diversidade cultural? Por que?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA DOCENTES**ROTEIRO ENTREVISTA
DOCENTES**

Título da Pesquisa: **Educação Musical e Currículo: diversidade musical na formação docente em Música**

Pesquisador(a): **Micael Carvalho dos Santos**

Orientador(a): **Dr^a Ilma Vieira do Nascimento**

Nome: _____

Formação: Graduação: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

Pós-Doutorado: _____

Tempo de Docência:

Tempo de Docência na IES vinculada atualmente:

Área de Concurso:

1. Como se desenvolveram as discussões da atual matriz curricular do curso?
2. Como você percebe o currículo do curso de Música desta instituição tendo em vista que se destina para formar professores para essa área específica de conhecimento?
3. O currículo atende às diretrizes curriculares das licenciaturas e também aos princípios do Projeto Político Pedagógico do curso? Em que aspectos atende e em quais não atende?
4. Qual sua concepção sobre diversidade cultural e a importância para a formação docente?
5. A diversidade cultural constitui parte integrante do currículo do curso de Música desta instituição? Como a mesma se expressa no processo formativo dos futuros professores?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título da Pesquisa: **Educação Musical e Currículo: diversidade musical na formação docente em Música**

Pesquisador(a): **Micael Carvalho dos Santos**

Orientador(a): **Dr^a Ilma Vieira do Nascimento**

1. Natureza da pesquisa: Vossa Senhoria está sendo convidada a participar desta pesquisa, que tem como foco investigações na área de Educação Musical, acerca da diversidade cultural no currículo de formação docente em Música da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

2. Participantes da pesquisa: Professores do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e Discentes do último período dos cursos de licenciatura em Música da UFMA e UEMA.

3. Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo, Vossa Senhoria permitirá que o discente pesquisador proceda sua investigação com a observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem e, finalmente à análise e interpretação desses dados, com base em fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado. Vossa Senhoria tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem quaisquer prejuízos. Sempre que quiser, podereis solicitar mais informações sobre a pesquisa através do telefone e e-mail dos pesquisadores envolvidos.

4. Sobre as entrevistas: Os entrevistados serão Professores do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e Discentes do último período dos cursos de licenciatura em Música da UFMA e UEMA. A entrevista será constituída por 05 (cinco) questões. A entrevista possui caráter semiestruturada.

5. Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Como por exemplo, (qualquer fator que coloque os alunos em situação de perigo e que possa afetar sua integridade física ou moral; qualquer fator que possa interferir nas características psicofisiológicas dos alunos causando desconforto ou afetando sua saúde). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferecerá riscos à sua dignidade.

6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e o orientador terão conhecimento dos dados.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Micael Carvalho dos Santos
(Pesquisador)

Assinatura do Participante da Pesquisa

Prof^a. Dr^a. Ilma Vieira do Nascimento
(Orientadora)