



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE MÚSICA**

**O PROCESSO INICIAL DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO DE  
LICENCIATURA EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO  
AMAPÁ: UMA ABORDAGEM À LUZ DO CONCEITO DE *HABITUS*  
CONSERVATORIAL**

**ANA PAULA SILVA DA SILVA AMARAL**

**BRASÍLIA - DF  
2017**

**ANA PAULA SILVA DA SILVA AMARAL**

**O PROCESSO INICIAL DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO DE  
LICENCIATURA EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO  
AMAPÁ: UMA ABORDAGEM À LUZ DO CONCEITO DE *HABITUS*  
CONSERVATORIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, Instituto de Artes/Departamento de Música da Universidade de Brasília-DF, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Música. Área de concentração: Educação Musical. Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira

**BRASÍLIA - DF**

**2017**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Sp Silva Amaral, Ana Paula Silva da  
O processo inicial de implementação do curso de  
Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Amapá:  
uma abordagem à luz do conceito de habitus conservatorial /  
Ana Paula Silva da Silva Amaral; orientador Marcus Vinícius  
Medeiros Pereira. -- Brasília, 2017.  
144 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Música) --  
Universidade de Brasília, 2017.

1. Licenciatura em Música. 2. Habitus Conservatorial. 3.  
Processo de Implementação. I. Pereira, Marcus Vinícius  
Medeiros, orient. II. Título.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTE  
DEPARTAMENTO DE MÚSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**O PROCESSO INICIAL DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA  
EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ: UMA ABORDAGEM  
À LUZ DO CONCEITO DE *HABITUS* CONSERVATORIAL**

**Ana Paula Silva da Silva Amaral**

**Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira**

**Banca Examinadora**

---

Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira – Orientador  
Universidade Federal de Juiz de Fora/PPG Música em Contexto – UnB

---

Prof. Dr. Manoel Câmara Rasslan – Membro Externo  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

---

Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu – Membro Interno  
Departamento de Música/PPG Música em Contexto – UnB

---

Prof. Dr. Paulo Roberto Affonso Marins – Suplente  
Departamento de Música/PPG Música em Contexto – UnB

Ao meu Deus. Hoje eu sei que os Teus planos são  
maiores que os meus sonhos.  
Ao Paulo Márcio, amigo e companheiro de todos as  
horas.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por me proporcionar todas essas coisas, em todos os momentos eu pude ver a Sua mão agindo.

Ao Paulo Márcio, meu esposo, pelo incentivo, por compreender minhas ausências, pelas orações. Obrigada por contribuir no alcance de tantos objetivos de vida, desde sempre.

Aos meus pais, Nery Viana e Ana Eliete, aos meus irmãos Ana Nery e Davison Nery, minhas sobrinhas Anna Luiza e Anna Julia, princesas que amo, e muitas vezes precisei abdicar de estar com elas, aos meus avós, Francisca Viana e Benedito Marques, pelas orações, aos meus tios, em especial minha tia Zuila Silva que já não se encontra entre nós, mas que desde pequena me incentivou aos estudos, aos meus primos, e também aos meus sogros, Francisca Martins e Flávio Amaral e meu cunhado Fernando Amaral, que sempre estiveram na torcida por mim.

Ao meu orientador Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira, pela excelente orientação na construção da pesquisa, foi um privilégio tê-lo como orientador e usufruir de tão nobre conhecimento.

Aos professores do PPGMUS/UnB que fizeram parte desta trajetória, Prof. Dr. Marcus Medeiros, Profa. Dra. Delmary Abreu, Prof. Dr. Paulo Afonso Marins, Prof. Dr. Hugo Leonardo Ribeiro e Profa. Dra. Maria Cristina Azevedo.

À amiga Mara Pereira da Silva, que me incentivou a participar do processo seletivo e que me fez acreditar que isto seria possível, com seu exemplo de vida.

Ao amigo Luís Antônio, me sinto tão grata a Deus, por colocar pessoas inteligentes e gentis como você no meu caminho.

À amiga Vanessa Jardim, uma amiga que ganhei para a vida, grata a Deus por tudo que fizestes e fazes por mim.

Aos meus colegas de mestrado, pelo companheirismo e momentos de aprendizagens, aos mais distantes e aos mais próximos: Juliana, Josué Berto, Anco Marcos, Arthur, Karina e Tomaz.

Aos professores Profa. Dra. Delmary Abreu e Prof. Dr. Manoel Rasslan, pelas valiosas contribuições durante a banca de qualificação e defesa.

À professora Lúcia Uchoa, neta do “Mestre Oscar Santos” por me conceder riquíssimo material que contém a biografia deste que foi um dos primeiros educadores musicais do Amapá.

À professora Maria Lúcia Teixeira Borges, ex-reitora da Universidade do Estado do Amapá, por contribuir com valiosos dados para a pesquisa.

Aos sujeitos participantes desta pesquisa, pela colaboração e confiança, permitindo o alcance dos objetivos traçados neste trabalho.

Aos meus alunos do curso de Licenciatura em Música da UEAP por compreenderem minhas ausências em momentos cruciais para a finalização da pesquisa e por sempre estarem na torcida por mim.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente colaboraram com este trabalho, meus sinceros agradecimentos.

## RESUMO

Este estudo investiga o processo inicial de implementação do curso de licenciatura em música da universidade do estado do Amapá. Buscou-se, como objetivo geral, mapear as influências do *habitus* conservatorial no processo de implementação desta licenciatura utilizando os conceitos de *Habitus* (BOURDIEU, 1983) e *Habitus* Conservatorial (PEREIRA, 2012) como ferramentas analíticas. Delineou-se como objetivos específicos: contextualizar a criação deste curso no movimento histórico da Educação Musical no Estado do Amapá; conhecer as trajetórias pessoal e profissional na área da música dos agentes participantes na elaboração da primeira proposta de Projeto Pedagógico do Curso (PPC); desvelar quais concepções curriculares nortearam a elaboração deste projeto, bem como outras estratégias de implementação desta licenciatura. Nesta perspectiva, a pesquisa se apresenta com uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, de cunho exploratório e descritivo, na forma de estudo de caso, caracterizada a partir das proposições de Gil (2002), Yin (2001), Chizzotti (2006) e, Bogdan e Biklen (1994), com utilização da pesquisa documental e entrevista semiestruturada como técnicas de coletas de dados, seguidas da análise documental e análise de conteúdo. Na pesquisa documental foram levantados os principais documentos que integraram este processo de implementação, tais como: PDI, PPI, PPC, edital do concurso, PPC (reformulado) e edital de vestibular, para conhecimento da história da UEAP e para a obtenção de informações sobre o processo de constituição do curso de Licenciatura em Música. As entrevistas foram utilizadas para ouvir os sujeitos participantes na elaboração do PPC, dados que após levantados, passaram por análise documental e análise de conteúdo. A análise esteve pautada na principal referência para análise de conteúdo, Bardin (1977) e pelo mapeamento de influências do *habitus* conservatorial no processo de implementação, ou seja, pela busca de traços da tradição dos conservatórios que, muitas vezes, tornam-se problemáticos na formação de professores. Os resultados das entrevistas mostraram que 4 (quatro) professores elaboradores da proposta tiveram contato com a instituição tradicional de ensino da música, o conservatório, ou com práticas ligadas a ele. O currículo demonstrou a reprodução das disciplinas historicamente estudadas nesta instituição, confirmando a hipótese inicial para o estudo: de que o *habitus* conservatorial está presente no campo universitário, atualizando-se no subcampo da Licenciatura em Música e que este *habitus* influenciou o processo de implementação da Licenciatura em Música da UEAP. Houveram tentativas de rompimento com a tradição conservatorial, por meio da atenção dada à música popular, música folclórica e à educação básica. Contudo, a presença da tradição é muito intensa na estrutura do currículo desta licenciatura, o que acabou refletindo no perfil do professor, nos temas das provas, bibliografia e prova prática no edital do concurso, produzindo uma estrutura semelhante à dos conservatórios. Espera-se que o estudo contribua com a formação de professores de música no Estado do Amapá e, por conseguinte, para a escrita de uma história do ensino de música nas escolas de educação básica deste estado, evitando que os problemas advindos das práticas conservatoriais descontextualizadas possam prejudicar estes processos.

**Palavras – chave:** Licenciatura em Música. *Habitus* Conservatorial. Processo de Implementação.

## ABSTRACT

This study investigates the initial process of implementation of the graduation course in music of the University of the State of Amapá. As a general objective, we sought to map the influences of the conservatorial habitus in the process of implementing this degree using the concepts of Habitus (BOURDIEU, 1983) and Habitus Conservatorial (PEREIRA, 2012) as analytical tools. It was outlined as specific objectives: to contextualize the creation of this course in the historical movement of music education in the State of Amapá; to know the personal and professional trajectories in the area of music of the agents participating in the elaboration of the first proposal of the Pedagogical Project of the Course (PPC); to unveil which curricular conceptions guided the elaboration of this project, as well as other strategies of implementation of this degree. In this perspective, the research presents a methodological approach of a qualitative nature with an exploratory and descriptive character, in the form of a case study, characterized by the propositions of Gil (2002), Yin (2001), Chizzotti (2006) and Bogdan e Biklen (1994), with the use of documentary research and interview as techniques of data collection, followed by documentary analysis and content analysis. In documentary research, the main documents that integrated this process of implementation, such as: PDI, PPI, PPC, tender edict, PPC (reformulated) and edict of entrance examination were drawn up, to learn about UEAP's history and to obtain information about the process of constitution of the course of graduation in Music. The interviews were used to listen to the subjects involved in the preparation of the PPC, data that after being passed through documentary analysis and content analysis. The analysis was based on the main reference for content analysis, Bardin (1977) and the mapping of influences of the conservatorial habitus in the implementation process, that is, searching for traits of the tradition of conservatories that often become problematic in the teacher training. The results of the interviews showed that 4 (four) teachers of the proposal had contact with the traditional institution of music teaching, the conservatory, or with practices related to it. The curriculum demonstrated the reproduction of the disciplines historically studied in this institution, confirming the initial hypothesis for the study: that the conservatory habitus is present in the university field, updating itself in the subfield of the graduation in Music and that this habitus influenced the process of implementation of the Degree in Music from UEAP. There have been attempts to break with the conservative tradition, through the attention given to popular music, folk music, and basic education. However, the presence of tradition is very intense in the structure of the curriculum of this degree, which ended up reflecting in the profile of the teacher, in the subjects of the tests, bibliography and practical test in the edict of the contest, producing a structure similar to that of the conservatories. It is expected that this study will contribute to the training of music teachers in the State of Amapá and, consequently, to the writing of a history of music teaching in primary schools of this state, avoiding that the problems arising from decontextualized practices may jeopardize these processes.

**Keywords:** Degree in music. Conservatorial Habitus. Implementation process.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Disciplinas que faziam parte da Academia Oscar Santos, CAM, EMWL e CEPMWL.....	70
Figura 2 - Quadro comparativo – Distribuição do conhecimento Brasil Colônia e Conservatório de Imperial de Música (1847).....	110
Figura 3 - Distribuição dos Conhecimentos Específicos e Pedagógicos Musicais no Currículo Licenciatura em Música da UEAP .....	112

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e Dissertações produzidas no período de 2006 a 2014 .....	21
Quadro 2 - Teses e Dissertações produzidas no período de 2003 a 2015 .....	28
Quadro 3 - Cursos implementados da UEAP a partir de 2007 .....	75
Quadro 4 - Formação dos Professores elaboradores do PPC .....	81
Quadro 5 - Centralidade na escrita musical nas ementas das disciplinas de Teoria e Percepção Musical .....	96
Quadro 6 - Música erudita como conhecimento oficial nas ementas das disciplinas de História da Música .....	97
Quadro 7 - Música erudita como conhecimento oficial nas ementas das disciplinas de Harmonia I e Harmonia II .....	97
Quadro 8 - Música erudita como conhecimento oficial na bibliografia básica da disciplina Estética .....	98
Quadro 9 - Música erudita como conhecimento oficial nas ementas das disciplinas Prática de Instrumento Harmônico – Teclado/Violão .....	98
Quadro 10 - Ementas das disciplinas Apreciação e Criação Musical, Arranjo e Transcrição, Criação e Improvisação .....	100
Quadro 11 - Núcleos de Formação do Projeto Pedagógico do Curso .....	107
Quadro 12 - Formação, Requisito Específicos e Áreas de Conhecimento .....	114
Quadro 13 - Descrição dos Instrumentos Musicais previstos para compra .....	116
Quadro 14 - Descrição dos Equipamentos previstos para compra .....	117
Quadro 15 - Dados gerais do curso .....	119
Quadro 16 - Ementas das Disciplinas de Formação Pedagógico Musical .....	126
Quadro 17 - Prática Pedagógica I a VII .....	128
Quadro 18 - Estrutura do Estágio – Espaço de atuação do estagiário .....	128
Quadro 19 - Disciplinas Pedagógicas Geral .....	129

## LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

CEPMWL	- Centro de Educação Profissional de Música Walkiria Lima
CAM	- Conservatório Amapaense de Música
CONSU	- Conselho Superior Universitário
EMUFPA	- Escola de Música da Universidade Federal do Pará
IECG	- Instituto Estadual Carlos Gomes
IEPA	- Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá
IETA	- Instituto de Educação do Território do Amapá
IF	- Instituto Federal
IFECT	- Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
IFNMG	- Instituto Federal Norte de Minas Gerais
GDE	- Gênero e Diversidade na Escola
GTI	- Grupo de Trabalho Institucional
NDE	- Núcleo Docente Estruturante
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	- Projeto Pedagógico Institucional
PPC	- Projeto Pedagógico do Curso
REUNI	- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEBRAE	- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SESI	- Serviço Social da Indústria
TIC	- Tecnologia da Informação e Comunicação
UEAP	- Universidade do Estado do Amapá
UFCA	- Universidade Federal do Cariri
UEPA	- Universidade do Estado do Pará
UFPA	- Universidade Federal do Pará
UFPI	- Universidade Federal do Piauí

## SUMÁRIO

<b>NOTAS INTRODUTÓRIAS</b> .....	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 – DA PESQUISA: PRINCIPAIS CONCEITOS</b> .....	<b>34</b>
1. 1 A implementação de cursos entendida como conjunto de práticas .....	34
1. 2 Pierre Bourdieu e a Teoria da Prática .....	39
1. 3 <i>Habitus</i> conservatorial: a história do ensino de música atualizada através dos tempos.....	43
<b>CAPÍTULO 2 - CONTEXTUALIZAÇÃO E CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	<b>51</b>
2. 1 Metodologia da Pesquisa .....	51
2. 1. 1 Natureza da pesquisa .....	51
<b>CAPÍTULO 3 – A LICENCIATURA EM MÚSICA NO ESTADO DO AMAPÁ</b> .....	<b>57</b>
3. 1 O ensino de música no Estado do Amapá: uma perspectiva histórica .....	57
3. 1. 2 O Conservatório Amapaense de Música .....	64
3. 1. 3 O Marabaixo .....	66
3. 2 A UEAP e as licenciaturas: histórico, proposta pedagógica e a proposta inicial da Licenciatura em Música. ....	70
3. 2. 1 A escolha de agentes para a elaboração da proposta inicial.....	77
3. 2. 2 Trajetórias formativas e profissionais dos agentes .....	80
3. 2. 3 Concepção de currículo.....	84
3. 2. 4 Concepções de formação de professores de música .....	87
<b>CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DOCUMENTOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA</b> .....	<b>91</b>
4. 1 As Categorias de Análise .....	91
4. 1. 1 O Conhecimento Oficial.....	94
4. 1. 2 Seleção e distribuição do conhecimento .....	107
4. 1. 3 Profissionalização dos Conteúdos.....	117
<b>NOTAS FINAIS</b> .....	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>137</b>
<b>ANEXO I - Roteiro da entrevista aplicada aos professores participantes na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UEAP.</b> .....	<b>144</b>

## NOTAS INTRODUTÓRIAS

A presente pesquisa tem como objeto de estudo o processo inicial de implementação do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Amapá (UEAP).

O interesse em investigar este processo surge a partir de minha inserção como professora neste curso na vaga destinada à área da Educação Musical. Convém mencionar que este interesse não se deve somente ao fato de hoje estar atuando nesta licenciatura, mas vem de algumas inquietações advindas de minha trajetória como musicista e professora de música na educação básica, escolas de música, conservatório e ensino superior.

Apesar de ter uma relação com a música de forma intensa através do canto na igreja, e com familiares que faziam música de forma intuitiva, o conhecimento dos códigos musicais veio aos 18 anos a partir da participação em um projeto social que oferecia a musicalização com intuito de formar músicos para integrarem uma banda de música. Neste projeto, após o aprendizado da leitura das primeiras notas na clave de sol, comecei a tocar clarinete, que não era bem o instrumento que me fascinava, mas era o que estava disponível no momento.

Com esta iniciação aos códigos musicais e ao instrumento, foi possível ingressar 2 (dois) anos depois no Conservatório Carlos Gomes em Belém, no Pará. Não sabia muito bem se era isso que queria, e nem entendia muito bem o que iria fazer lá, mas quando dizia às pessoas que tinha ingressado no conservatório, muitos se espantavam, como se isto fosse signo de inteligência ou de estudos bem avançados na música, um signo de distinção.

Os anos no conservatório foram muito bons, pois serviram para definir qual caminho profissional seguir, já que havia abraçado a música para ocupar a maior parte do tempo de minha vida. Foi então que defini que não queria ser musicista profissional e atuar na performance, optando por ingressar na Licenciatura em Música. Neste curso, percebi que a formação musical não se diferenciava da formação dada no conservatório. Entretanto, identifiquei-me com o curso a partir das primeiras aulas das disciplinas pedagógicas, onde tive contato com a literatura que nos apontava outros caminhos para o ensino e aprendizagem da música.

Após receber esta formação para me tornar uma professora de música, atuei em alguns projetos que tinham como objetivo a formação de músicos para atuar em

bandas de música, passei um período no conservatório, mas também começaram a surgir as oportunidades de atuar nas escolas de educação básica, espaço com o qual já havia tido contato no período de estágio, ainda que de maneira bem ligeira. Entretanto, meu interesse sempre foi atuar nas escolas de música e nos conservatórios.

As primeiras experiências como professora na escola de educação básica foram frustrantes e tediosas, não sabia como nem o quê trabalhar em termos de música com os alunos. Queria ensinar notas, claves, pentagrama, levar música do repertório erudito, e fui percebendo que o meu conhecimento sobre a música e sobre como trabalhar com ela não fazia muito sentido para aquelas crianças. Foi então que percebi que minha formação não havia me preparado adequadamente para atuar naquele espaço e o quanto estava desconectada da realidade da educação básica. Tal situação foi gerando muitas angústias, culminando com o desejo de sair deste espaço, uma vez que não consegui atuar nele de maneira satisfatória.

Apesar de não me encaixar neste espaço, e de não saber como proceder de maneira adequada, ainda atuei por 4 (quatro) anos na escola. Após este período, mudei de cidade devido ao fato de ter sido aprovada em um concurso público no ano de 2012, para atuar como professora de Clarinete no Centro de Educação Profissional em Música Walkiria Lima (CEPMWL) na cidade de Macapá, no Amapá, o qual antes de ser espaço de educação profissional foi um conservatório e também escola de música. Nesta escola atuei, por um curto período de tempo, como professora de clarinete e de teoria musical. Passado um ano, houve a abertura de um concurso para Universidade do Estado do Amapá (UEAP), com vagas para professor de música, com vistas à implementação de um curso de Licenciatura em Música.

Com o intuito de formar o quadro de professores de música para este curso, o edital foi lançado com a oferta de 6 (seis) vagas destinadas às seguintes áreas: (1) Educação Musical, (1) Violão, (1) Flauta Doce, (1) Piano, (1) Regência Coral e (1) de Teoria e Percepção. Após a finalização deste primeiro concurso, apenas 3 (três) professores foram aprovados, e 3 (três) vagas não foram preenchidas porque alguns candidatos não alcançaram a nota mínima e outros não possuíam a formação mínima exigida (o diploma de graduação em música), ocorrendo a efetivação de professores para as áreas de Teoria e Percepção, Violão e Educação Musical.

Aprovada para atuar com as disciplinas pedagógicas, início juntamente com os outros 2 (dois) professores a árdua tarefa de reorganizar o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) da Licenciatura em Música da UEAP. Nas primeiras reuniões, procuramos conhecer e compreender o que se tinha construído antes de nosso ingresso na instituição, e percebemos que a primeira proposta do Projeto Pedagógico do Curso havia sido formulada por uma equipe formada por 8 (oito) professores, servidores da Secretaria de Educação do Estado e da UEAP.

Pudemos notar, ainda, que o currículo havia sido construído de maneira entrelaçada com os perfis das vagas criados pela equipe de professores, e que seu desenho era muito parecido com o currículo das licenciaturas de outras instituições do Brasil, não apresentando uma preocupação com o contexto em que o curso está inserido.

E, neste momento, começamos a pensar de que maneira iríamos reorganizar aquele currículo, tomando como premissa o fato de que a licenciatura visa, principalmente, formar professores para atuar nas escolas de educação básica. Diante deste fato, quais disciplinas ofertar? Quais saberes proporcionar ao futuro professor de música? Como deve ser a formatação de um currículo de uma licenciatura em música? Existe um modelo a ser seguido? Quais disciplinas devem ser priorizadas?

Para reorganizar o currículo desta licenciatura, realizamos estudos sobre a legislação que regulamenta a constituição de cursos de formação de professores de música, cursos de graduação em música, currículos de licenciaturas em música de outras IES, práticas de professores de música nas escolas de educação básica e, a partir das primeiras aproximações analíticas, surgiram algumas inquietações e preocupações em torno da formação deste professor que irá atuar com a música, principalmente, no contexto da escola de educação básica.

Estes estudos me permitiram ampliar a visão sobre os problemas e conflitos que envolvem a formação do professor de música, bem como a constituição da Licenciatura em Música e as diferentes práticas educativas em/com música nos mais diversos contextos. Apesar desta realidade, observou-se que mesmo após a reorganização deste currículo, o bloco de disciplinas do campo específico da música permanecia intacto, fato observado por Pereira (2014) como sendo resultado da

“distribuição do conhecimento [específico]<sup>1</sup> musical em disciplinas, realizada historicamente pelos conservatórios e mantida até hoje nos cursos superiores de música” (PEREIRA, 2014, p. 94).

Desta forma, Souza (2013) destaca duas premissas necessárias para se refletir sobre o ensino superior e seus desafios na atualidade: uma delas, entendida como de relevante importância para se pensar a constituição de um curso de licenciatura em música, “é que não se pode considerar o ensino superior de uma forma isolada, sem pensar nos outros seguimentos do ensino, seja no nível básico ou o nível profissionalizante”; e a outra relacionada “às políticas educacionais mais amplas e abrangentes voltadas para o desenvolvimento da educação” (SOUZA, 2013, p. 12).

Corroborando com Souza (2013), ao se pensar o currículo desta licenciatura em música, faz-se necessário pensar na sua relação com a escola, pois, de acordo com a legislação (CNE/CP N° 02/2015), a licenciatura é o curso que prepara o profissional para educação básica. E quando se observa que os currículos das licenciaturas têm sido espaços de reprodução do conhecimento musical difundido pelos conservatórios, compreende-se que se tem deixado de lado a reflexão em torno do que deveria caracterizar o trabalho com música na escola de educação básica hoje.

A partir deste entendimento, começo uma reflexão sobre minha formação e o porquê de não conseguir me adequar à escola, e atuar nesta de maneira satisfatória. E relaciono então, esta frustração aos espaços de formação com que travei contato, que são aqueles estudados por Vieira (2001) em sua investigação sobre o modelo conservatorial como problema na formação do professor de música no Estado do Pará. Vieira (2001) buscou compreender como o modelo conservatorial é incorporado pelos professores de música, a partir de instituições públicas oficiais, onde funcionam os cursos de música em Belém, a saber, os cursos profissionalizantes, Instituto Estadual Carlos Gomes (IECG) e Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA); e os cursos superiores, de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade do Estado do Pará (UEPA) (VIEIRA, 2001, p. 30-31).

Vieira (2001), em seu estudo, discorre sobre a distinção de dois universos musicais: um que visa a formação do músico e outro que tem como objetivo a

---

<sup>1</sup> Percepção, Harmonia, Contraponto, Análise, Prática Musical (Vocal e Instrumental), História da Música (PEREIRA, 2014, p. 94-95).

formação do professor. Estes 2 (dois) universos possuem diferenças entre si, em sua natureza, nos seus currículos e também nos objetivos. Mas apesar desta distinção, a autora percebe que ambos têm o modelo conservatorial como paradigma do ensino musical, e este modelo tem estado presente tanto nos currículos dos cursos profissionalizantes, quanto nos currículos das licenciaturas (VIEIRA, 2001, p. 31-32).

Tendo uma formação que decorreu em 2 (dois) destes espaços estudados, IECG e UEPA, compreendo na prática os problemas oriundos deste paradigma conservatorial na formação do professor de música e a consequência disto nas escolas de educação básica. De acordo com Vieira (2001), se tenho uma formação moldada no modelo de ensino praticado no conservatório, como musicista e professora, a consequência seria “retransmitir o padrão musical no qual fui moldada” (VIEIRA, 2001, p. 29). Esta autora observa que “profissionais da área da Educação Musical vêm continuamente alertando para os efeitos negativos do modelo conservatorial de ensino na prática pedagógica”:

A prática pedagógica, desenvolvida pelo modelo conservatorial e que dá conta do ensino da teoria musical e da prática instrumental, fundamenta-se na transmissão, recepção e retenção de conhecimentos acadêmicos e está voltada ao adestramento visual e motor, ou seja, leitura dos símbolos musicais e execução instrumental baseada em determinado padrão técnico (PENNA, 1994). Melhor dizendo, é uma prática que omite a percepção sensorio-motora do aluno. Como tal, impediria que, no âmbito escolar, fossem desenvolvidas a percepção auditiva e a disposição corporal, como base para a recepção das informações teóricas e técnicas. Pressuporia, ainda no âmbito extra-escolar, uma familiarização musical prévia do aluno que daria possibilidades de resposta rápida aos estímulos musicais (VIEIRA, 2001, p. 27-28).

Entendemos que a proposta de Educação Musical para a escola não compreende a formação do músico da forma como foi delineada pelo conservatório e escolas de música (embora envolva a prática musical), mas trata-se de um projeto de sensibilização à música e à cultura. E que, segundo Penna (2012), visa promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetuar o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que:

O indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente – o que vale dizer: inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico e

participante. [...] sendo a música, o material para um processo educativo e formativo mais amplo, dirigido para o pleno desenvolvimento do indivíduo, como sujeito social (PENNA, 2012, p. 49).

A partir desta premissa, e segundo o pensamento de Freire (2011),

Questionar os currículos de graduação em música, a partir da função social da música, é, em certa medida, questionar o papel social desses currículos e desses cursos. Se a função social da arte é, prioritariamente, no dizer de Fischer (s.d), tornar o homem capaz de conhecer e mudar o mundo, é evidente que os cursos superiores de música não estão viabilizando esse processo. [...] As funções sociais exercidas por esses currículos, cujos conteúdos são descontextualizados e alienantes, são extremamente restritas e conservadoras, não apresentando resultado significativo nem mesmo quando submetidos à análise através de um instrumento funcionalista, de inspiração conservadora (FREIRE, 2011, p. 178).

A partir destas inquietações se constituiu o objeto desta pesquisa, que é o estudo do processo inicial de implementação da licenciatura em música da UEAP, com o objetivo de compreender de que forma foi inicialmente pensada esta licenciatura em música – e procurando rastrear possíveis influências de um *habitus* conservatorial nesta forma de pensar.

Nesta perspectiva, o conceito de *habitus* conservatorial torna-se central para a presente investigação, conceito que foi tomado como objeto de pesquisa na tese de doutoramento “O Ensino Superior e as Licenciaturas: Um retrato do *habitus* conservatorial nos documentos curriculares”, de Pereira (2012). Este estudo analisou 4 (quatro) documentos curriculares de diferentes instituições brasileiras, levantando a questão sobre a manutenção e a constante atualização da tradição nas práticas curriculares. Nortearam as análises os conceitos de *habitus* e campo propostos pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (PEREIRA, 2012, p. 32).

O conceito de *habitus* desenvolvido por Pierre Bourdieu é definido como “(...) sistemas de disposições duradouras e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações” (BOURDIEU, 1983, p. 61). Neste sentido, as práticas conservatoriais, incorporadas como *habitus*, seriam produtos destas disposições duradouras e transponíveis, contribuindo para a manutenção ou atualização inconsciente de um modelo de ensino da música,

praticado nos conservatórios e, muitas vezes, inadequado para as escolas de educação básica.

E, ao buscar nas práticas de escrita curricular vestígios de um *habitus* ligado à ideologia musical instituída e perpetuada pelos conservatórios de música, Pereira (2012) cunha o conceito de *habitus* conservatorial, ferramenta teórica que respondeu de maneira satisfatória às questões de sua investigação.

Assim, a Licenciatura em Música do Amapá, pode ser tomada como um campo educativo em inter-relação com o campo artístico, e os agentes, participantes no processo da implementação da mesma, e que tiveram contato com práticas de ensino próprias do conservatório (bem como os atuais professores do curso), teriam suas práticas ligadas a um *habitus* conservatorial, cujas influências podem dificultar a formação de professores no estado ao reeditar práticas muitas vezes inapropriadas para tal.

O processo inicial de implementação desta licenciatura em música será investigado à luz do conceito de *habitus* conservatorial, na tentativa de desvelar nas práticas de implementação as influências de um *habitus* relacionado à tradição de ensino musical. Embora a criação do curso de Licenciatura em Música da UEAP não seja resultado da incorporação de um conservatório, como ocorreu em outras universidades brasileiras (cf. SOUZA, 2014; PEREIRA, 2012), é possível encontrar ligações entre este curso e a tradição conservatorial. Por exemplo, dentre a equipe de professores que formulou a primeira proposta do PPC desta Licenciatura em Música há professores que tiveram sua formação no Centro de Educação Profissional de Música Walkiria Lima (CEPMWL) e atuaram como professoras e diretoras nesta instituição, o qual em sua constituição histórica, teve denominação de conservatório e escola de música.

Para Pereira (2012) as Licenciaturas em Música, entendidas como subcampo, devem ser encaradas como espaço social onde se verificam forças em luta por conservação ou pela transformação de sua estrutura. Dessa forma, é importante observar se, desde sua implementação, a Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Amapá apresenta traços da tradição conservatorial, correndo o risco de perpetuá-las ao estruturar nos agentes que por ali passarem disposições de um *habitus* conservatorial.

Definido o objeto da pesquisa, bem como o quadro teórico que a fundamenta, buscou-se na produção acadêmica estudos que dialogassem com este trabalho e que contribuíssem para o balizamento do percurso escolhido, além de verificar a relevância desta investigação para a área acadêmica. Portanto, o primeiro passo foi investigar se e como esta temática está sendo estudada, através de um mapeamento e análise dos estudos produzidos, para se ter uma visão do “estado do conhecimento” (PEREIRA, 2013; FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI, 2006) sobre a Implementação de Cursos de Licenciatura em Música no Brasil.

De acordo com Pereira (2013, p. 223), “(...) para o estado do conhecimento, o pesquisador deverá mapear, discutir e analisar a produção acadêmica sobre o tema que busca investigar”. Nesta perspectiva, o levantamento da literatura foi realizado nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação Ciência e Tecnologia - BDTD IBICT<sup>2</sup>, Banco de Teses da CAPES<sup>3</sup> e Google Scholar<sup>4</sup>. A busca orientou-se pelas seguintes questões norteadoras: Como os processos de implementação de cursos têm sido estudados (a partir de quais perspectivas, com quais metodologias, com quais objetivos)? A implantação de cursos de licenciatura em música tem sido objeto de estudo? Onde, como e por quem?

Nas buscas realizadas nos bancos de dados escolhidos, utilizou-se a combinação dos seguintes descritores:

1. “Implementação/Implantação/Criação de Cursos de Licenciatura”
2. “Licenciatura em Música”
3. “Formação inicial de professores de música”

E em algumas buscas acrescentou-se a palavra “Amapá”

Foram encontrados 15 (quinze) estudos entre teses e dissertações, sendo 3 (três) teses e 12 (doze) dissertações produzidas no período de 2006 a 2014 e oriundas de diversas regiões do país. Estes estudos foram organizados em ordem cronológica de acordo com o ano de publicação, conforme Quadro 1, abaixo:

---

<sup>2</sup> [www.bdttd.ibict.br](http://www.bdttd.ibict.br),

<sup>3</sup> [www.bancodeteses.capes.gov.br](http://www.bancodeteses.capes.gov.br)

<sup>4</sup> [www.scholar.google.com.br](http://www.scholar.google.com.br)

**Quadro 1 - Teses e Dissertações produzidas no período de 2006 a 2014**

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano de Publicação</b>
1	A formação inicial do professor de música no curso de licenciatura em Música da EMBAP (1961 – 1996)	Cristiane Denardi (Dissertação)	PUC-PR	2006
2	O percurso formativo musical de três professoras: papel da música na formação inicial e na atuação profissional	Juliane Aparecida Ribeiro Diniz (Dissertação)	UFSCar	2006
3	O Trombone e suas atualizações – sua história, técnica e programas universitários	Donizete Aparecido Lopes Fonseca (Dissertação)	USP	2008
4	Territórios virtuais – reflexões sobre Educação à Distância numa lista de discussão de Geografia	Leandro Fabrício Campelo (Dissertação)	UNISANTO S	2009
5	O ensino de música nos anos iniciais em duas escolas municipais de Vera Cruz do Oeste – PR	Josiane Paula Maltauro Lopes (Dissertação)	UDESC	2010
6	Um estudante cego no Curso de Licenciatura em Música da UFRN: Questões de Acessibilidade Curricular e Física	Isaac Samir Cortez de Melo (Dissertação)	UFRN	2011
7	Música no ensino fundamental: a lei 11.769 e a situação de escolas municipais de Santa Maria/RS	Laila Azize Souto Ahmad (Dissertação)	UFMS	2011
8	Leituras sobre o processo de implantação de uma licenciatura em ciências naturais e matemática por área de conhecimento	Edson Pereira Barbosa (Tese)	UNESP	2012
9	Os modos de ser e agir do pianista colaborador: um estudo de entrevistas com profissionais do Centro de Educação Profissional	Guilherme Farias de Castro Montenegro (Dissertação)	UnB	2013
10	Licenciaturas nos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia: Implantação e Desafios	Maria Celina de Assis (Dissertação)	UFRGS	2013
11	Contribuições de uma política de avaliação institucional para Universidade Federal do Amapá	Maria de Nazaré do Nascimento Guimarães (Tese)	UFSCar	2013
12	Implementação de Licenciatura para a formação de professores da educação básica nos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia	Daniela Fernandes Gomes (Dissertação)	UnB	2013
13	A docência online: Um caso no ensino de teclado na Licenciatura em Música à distância	Hermes Siqueira Bandeira Costa (Dissertação)	UnB	2014
14	O Fórum da proposta do Curso de Música Popular da EMUS-UFBA: Entre o popular e o discurso acadêmico de música	Davi Santana Cerqueira (Dissertação)	UFBA	2014
15	Ciências e Disciplinas: uma análise epistemológica sobre cursos de formação de professores de Matemática	Vinicius Machado Pereira dos Santos (Tese)	UFMT UEA UFPA	2014

**Fonte:** Elaborada pela autora com base nos sites: [www.bdttd.ibict.br](http://www.bdttd.ibict.br), [www.bancodeteses.capes.gov.br](http://www.bancodeteses.capes.gov.br) e [www.scholar.google.com.br](http://www.scholar.google.com.br)

A partir da identificação destes trabalhos, passamos para o estudo e análise destas produções onde elaborou-se fichas para a identificação de tema, objetivos,

problemáticas, metodologias e resultados, com o intuito de traçar uma classificação dos mesmos. Dentre estas 15 (quinze) teses e dissertações estudadas, percebeu-se que 7 (sete) estudos (DINIZ, 2006; FONSECA, 2008; CAMPELO, 2009; LOPES, 2010; AHMAD, 2011; MONTENEGRO, 2013; CERQUEIRA, 2014), não tinham relação direta com a questão que orientou o mapeamento, que era saber como os cursos de licenciatura/licenciatura em música haviam sido estudados. Tais estudos foram, portanto, desconsiderados nesta revisão. Observamos que apenas 3 (três) teses (BARBOSA, 2012, GUIMARÃES, 2013; SANTOS, 2014) e 5 (cinco) dissertações (DENARDI, 2006; MELO, 2011; ASSIS, 2013; GOMES, 2013; COSTA, 2014) referem-se a estudos sobre a Implementação/Implantação/Criação de Licenciatura, Licenciatura/ Licenciatura em Música, ou estuda a Licenciatura a partir de aspectos diversos.

Estas 5 (cinco) dissertações e 3 (três) teses aqui consideradas examinam de diferentes maneiras e a partir de diferentes pontos de vista a temática Licenciatura (Formação Inicial de Professores). Para efeito de análise, os trabalhos deste tema foram agrupados em categorias, utilizando os objetivos principais propostos por cada um deles como critério de classificação: Processo de Implementação/ Implantação; Processo de Formação de Professores; Avaliação de Curso; Disciplinas de formação; Inclusão Escolar; e Ensino de Instrumento a distância.

A partir desta classificação, observou-se que 3 (três) dissertações estudam a licenciatura em música, e 3 (três) teses e 2 (duas) dissertações investigam licenciaturas em outras áreas do conhecimento. Destas, apenas 1 (uma) tese e 2 (duas) dissertações, especificamente, trazem o estudo da implementação de uma licenciatura, nas áreas de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e Matemática.

Dos trabalhos que focaram a implementação de cursos de licenciatura, 2 (duas) dissertações (GOMES, 2013; ASSIS, 2013), investigaram cursos de licenciatura nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Gomes (2013) e Assis (2013), buscaram compreender a presença da Licenciatura nesta instituição como resultado do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI e os reflexos das políticas do governo federal para formação de professores a fim de resolver o problema da “carência de professores da educação básica para a rede pública de ensino” (GOMES, 2013, p. 18).

Estas autoras (GOMES, 2013; ASSIS, 2013), explicitam que o Instituto Federal é uma instituição que traz um histórico voltado para oferta de cursos técnicos, com foco na educação profissional e denunciam algumas problemáticas advindas destas implementações tais como:

- o perfil dos professores atuantes nas licenciaturas – que são os mesmos que atuam nos cursos técnicos e não possuem formação pedagógica para atuar nas mesmas, além de não se sentirem preparados para discutir sobre os currículos;

- a falta de integração dos conteúdos de formação específica e os de formação pedagógica, com sobreposição do primeiro em relação ao segundo, sem considerar as peculiaridades da licenciatura, e que resultaram em “fragilidade na parte pedagógica”; e

- a rotatividade de professores, tornando impraticáveis os currículos que iam sendo elaborados.

Gomes (2013), que investigou a implementação da licenciatura no Instituto Federal Norte de Minas Gerais (IFNMG) - campus Januária, levanta alguns pontos que considera como problemas concretos:

A separação, nos cursos de Licenciatura, entre as disciplinas de conteúdo específicos e as voltadas para a preparação pedagógica; a distância entre a formação teórica e a prática, sendo esta última de tempo reduzido e situada normalmente no final do curso, e a concepção de que a formação pedagógica possui *status* inferior àquela de caráter teórico (GOMES, 2013, p. 70).

Para Gomes (2013) o Instituto Federal estudado apresentou dificuldades na implementação de cursos de licenciatura, bem como no seu resultado, expresso através do pequeno número de concluintes. A autora destaca que não foi possível verificar se estes concluintes seguiram a carreira do magistério. Gomes (2013) também indica que novas pesquisas precisam ser realizadas para verificar a efetiva implementação da formação de professores nesta instituição, principalmente, sob a ótica dos alunos, egressos e desistentes. Observa-se que os problemas da constituição da licenciatura são os mesmos independentemente da instituição em que este curso está sendo implementado.

Barbosa (2012), traz um estudo sobre a implementação da licenciatura nas áreas de Química, Física e Matemática na Universidade Federal do Mato Grosso

(UFMT), que se trata, também, de uma implementação oriunda das políticas públicas do governo federal.

Esta licenciatura traz a constituição de uma proposta curricular diferenciada, com vistas a uma inovação curricular que aproximasse a educação básica das dimensões do mundo do trabalho. A proposta era que, a partir de um tema gerador, houvesse a articulação entre teoria e prática, formação científica e formação pedagógica, e uma junção de ciências e matemática, para que este profissional estivesse apto a atuar em mais de uma disciplina na educação básica, amenizando os problemas da falta de professor.

A proposta de inovação curricular sugere uma prática interdisciplinar e seria fruto de discussões de professores atuantes nas licenciaturas, pautada na Teoria da Complexidade de Edgar Morin (2003). De acordo com Barbosa (2012), estes professores discutiam o currículo a partir de bases teóricas diferenciadas, mas trabalhavam de forma cooperativista.

Barbosa (2012) evidencia que há uma demanda por ações pedagógicas interdisciplinares tanto por parte das escolas quanto para a formação inicial e continuada de professores, visto que os docentes revelaram que não dispõem de um corpus de conhecimentos prático-científicos para desenvolver uma proposta pedagógica pela interdisciplinaridade e que simplesmente trabalhar conteúdos técnico-científicos da educação básica e pedagógicos em componentes curriculares concomitantes não tem sido suficiente para promover a integração entre conteúdos a serem ensinados na escola e conteúdos filosófico-pedagógicos na formação inicial dos professores.

Já Assis (2013) concluiu que as políticas de formação de professores necessitam de qualificada infraestrutura, e que as relações com concepções de interação e interdisciplinaridade, a desfragmentação da organização curricular (ainda com o privilégio de algumas disciplinas), compõem dificuldades na formação de professores. Ressaltou que mesmo distante de uma consolidação, a formação de professores nesta instituição tem uma peculiaridade, que é a realização de um trabalho pautado na integração curricular, na dialogicidade, na territorialidade, na consolidação de uma política que permita uma interlocução, e interação com a educação básica.

Os trabalhos que investigam especificamente as licenciaturas em música abordam: o processo de formação do professor de música em um curso de licenciatura; o processo de inclusão e acessibilidade curricular; e o ensino de instrumento em curso EaD (DENARDI, 2006; MELO, 2011; COSTA, 2013).

Estes estudos demonstram alguns problemas em torno dos currículos de música, como os apontados por Denardi (2006): que os problemas enfrentados pelos cursos de licenciatura têm relação direta com suas origens e persistem não resolvidos e que “as mudanças curriculares estão limitadas à legislação - tornando-se mudanças periféricas, não atingindo as estruturas centrais - ou reformas paliativas como simples mudanças de nome de disciplinas” (DENARDI, 2006, p. 108).

No que se refere ao processo de inclusão, Melo (2011) tratou do estudo da licenciatura em música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, onde o foco foi discutir e analisar o processo de inclusão escolar de uma pessoa cega, bem como refletir sobre a importância da constituição de sistemas de apoio para assegurar o processo inclusivo universitário de pessoas com deficiência visual. A investigação constatou a necessidade do desenvolvimento de um projeto de acessibilidade curricular, no sentido da assistência pedagógica às pessoas com deficiência e aos alunos que são músicos práticos, que precisam tocar em eventos e shows à noite e tem pouco conhecimento teórico musical, considerando também os aspectos sócio culturais e econômicos, atendendo assim a diversidade da totalidade.

Sobre o Ensino de Instrumento a distância, Costa (2013) analisa a licenciatura em música na modalidade a distância, especificamente o que diz respeito aos processos de aprendizagem do teclado, a partir da perspectiva dos professores conteudistas<sup>5</sup> – docentes responsáveis pela criação da disciplina teclado. O autor constatou que o ensino e a aprendizagem de teclado a distância ocorrem por meio da intensa utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), as quais viabilizam a interatividade entre alunos e materiais didáticos devidamente planejados e produzidos por um professor – em que os materiais pedagógicos produzidos combinam uma ou mais mídias e tecnologias – e a interação entre aluno e professor ocorre, prioritariamente, de modo assíncrono.

---

<sup>5</sup> Professores que selecionam os conteúdos e repertórios a serem ensinados e trabalhados nas disciplinas (Costa, 2013, p. 99)

Já os estudos que tratam da licenciatura, de forma mais ampla, trazem a questão da implementação das políticas públicas para avaliação institucional:

- Guimarães (2012), nas áreas de Geografia, História e Pedagogia, analisa esta implementação a partir da ótica dos professores que atuam nestas licenciaturas e de membros da Comissão Própria de Avaliação das instituições;

- e Santos (2012) aborda a investigação da natureza epistemológica das disciplinas Química, Física, Biologia e Matemática, a partir do estudo de projetos políticos pedagógicos dos cursos de formação de professores de matemática.

Os resultados encontrados consideram que os saberes de formação dos futuros professores têm natureza diversa, ou seja, disciplinas acadêmicas e científicas como instrumento de organização do trabalho científico e acadêmico, nas escolas de nível superior, e disciplinas escolares (disciplinas estudadas no curso secundário) como parte integrante da pedagogia, sendo estas identificadas como “(...) ferramentas de ofício dos professores” (SANTOS, 2012, p. 155).

Entre os resultados, foi possível perceber uma preocupação por parte dos pesquisadores em relação ao perfil do professor formador que atua nas instituições investigadas, os quais tem formação em cursos de bacharelado e não se sentem habilitados para tratar sobre os currículos das licenciaturas; a definição e a articulação entre as disciplinas técnico-científicas e as disciplinas pedagógicas, com as peculiaridades da educação básica, e ainda compreender como os licenciandos percebem seu processo formativo.

No que se refere à temática em tela, identifica-se que alguns pesquisadores têm se dedicado à investigação da implementação/implantação de cursos de Licenciatura (GOMES, 2013; ASSIS, 2013; BARBOSA, 2012), e a revisão desta produção mostra que a licenciatura em música tem sido estudada sob diversos enfoques, mas não sob o aspecto da implementação. Há ainda um número reduzido de pesquisas que tratam sobre implementação de licenciatura, e as mesmas trazem como foco as políticas públicas do governo federal para resolver problemas da escassez de professores das áreas de Ciências Naturais e Matemática na rede pública, e como são articulados e organizados os currículos destas licenciaturas.

Tais investigações demonstraram que os autores entrevistaram gestores, professores (elaboradores de proposta e executores) e alunos, com o intuito de compreender como se deram os processos de implementação. Buscaram também

analisar: leis; documentos resultantes de discussões em fóruns; Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), observando a organização de disciplinas específicas e pedagógicas; Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), para conhecer a história da instituição; estrutura física; relatórios de gestão e fluxo das Licenciaturas (cursos ofertados, fluxo de entrada e saída, taxa de desistência e quantidade de inscritos).

A partir destes estudos, a presente investigação buscará definir o que se tem compreendido como implementação, no sentido de balizar a busca por compreender o processo de implementação do curso de licenciatura em música da UEAP. E também se utilizará de algumas metodologias empregadas por alguns autores como: o método estudo de caso (MELO, 2011; GUIMARÃES, 2013; GOMES, 2013; SANTOS, 2013; COSTA, 2014) e a técnica de análise documental e entrevistas (MELO, 2011; GUIMARÃES, 2013; GOMES, 2013; DENARDI, 2006; BARBOSA, 2012; COSTA, 2014; ASSIS, 2013).

Como este estudo utilizará o conceito de *habitus* conservatorial como referencial teórico, foi necessário também realizar uma busca sobre: Como o conceito de *habitus* tem sido utilizado nas pesquisas relacionadas às Licenciaturas em Música? E, em uma segunda busca realizada em outubro de 2016 nos mesmos bancos de dados, utilizou-se a combinação dos seguintes descritores:

1. "*habitus*" e "licenciatura"
2. "*habitus*" e "implementação"
3. "implementação" + "Licenciatura"
4. "processo e implementação" e "licenciatura"

A partir destes descritores foram encontrados 65 (sessenta e cinco) estudos entre teses e dissertações, sendo 38 (trinta e oito) deles relatórios de dissertação e 27 (vinte e sete) relatórios de tese. Entretanto, para este momento da pesquisa foram analisados somente 19 (dezenove) estudos, 9 (nove) relatórios de dissertação e 10 (dez) relatórios de tese referente ao descritor "*habitus*" e "implementação", que se relacionavam mais diretamente com a pergunta que orientou as buscas.

Quadro 2 - Teses e Dissertações produzidas no período de 2003 a 2015

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano de Publicação</b>
1	A Educação como veículo de sobrevivência e busca de mobilidade social: representações de atores e instituições.	Pedro Ferreira Barros (Dissertação)	UFC	2003
2	Por que a Licenciatura em Música? Um estudo sobre escolha profissional com calouros do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2003.	Ana Lídia da Fontoura Prates (Dissertação)	UFRGS	2004
3	Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica.	Larissa Cerignoni Benites (Dissertação)	UNESP	2007
4	A criação da Licenciatura noturna em Química da UFRJ: embates, retóricas e conciliações.	Luiz Cláudio dos Santos Ribeiro (Tese)	PUC-SP	2008
5	Quando o professor se torna aluno: tensões, desafios e potencialidades da formação em serviço.	Adolfo Samuel de Oliveira (Dissertação)	USP	2009
6	Aprender a ensinar: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em Geografia.	Carla Silvia Pimentel (Tese)	USP	2010
7	Saberes de professores que ensinam Matemática para alunos surdos incluídos numa escola de ouvintes.	Natalina do Socorro Sousa Martins Paixão (Dissertação)	UFPA	2010
8	O saber plural do professor: um olhar na formação de professores de Física.	Neiva Samara Mendes Cavalcante (Dissertação)	UFPR	2011
9	Praxiologia e Representação social sobre formação de professores nas licenciaturas da UFPI.	Nilza Maria Cury Queiroz (Tese)	UFRN	2011
10	A Trajetória Escolar dos alunos (as) do curso de Educação Física: um estudo das faculdades integradas Einstein de Limeira.	Flávia Baccin Fiorante (Tese)	UNESP	2011
11	Estágio Curricular e Formação do <i>Habitus</i> docente em Educação Musical.	João Emanuel Ancelmo Benvenuto (Dissertação)	UFC	2012
12	Estágio Supervisionado na Formação Docente em serviço: do 'aproveitamento' da prática à tentativa de reinventar os professores.	Andréia Lopes Pacheco Vasques (Dissertação)	UNESP	2012
13	<i>Habitus</i> Professoral na educação tecnológica: ser professor, funções docentes exercidas e ato de ensinar na Educação Superior Brasileira.	Vivian Cirino de Lima (Tese)	PUC-GO	2013
14	A constituição do <i>Habitus</i> Docente pelos egressos do curso de Licenciatura em Música da UFC/Fortaleza e sua atuação no campo profissional.	João Emanuel Ancelmo Benvenuto (Tese)	UFC	2015
15	Sobre docências (in) conformadas e o programa bolsa alfabetização: neoliberalismo, constituição do <i>habitus</i> profissional e astúcias do fraco em uma experiência de formação inicial de professores.	Luciano Nunes Sanchez Cores (Tese)	USP	2015

16	Trajetórias musicais e caminhos de formação: a constituição do <i>habitus</i> docente de três músicos educadores da região do cariri e suas experiências no curso de música da UFCA	Francisco Weber dos Anjos (Tese)	UFC	2015
17	Decifra-me! Não me devore! Gênero e sexualidade nas tramas das lembranças e nas práticas escolares	Sirlene Mota Pinheiro da Silva (Tese)	USP	2015
18	A Música local na Escola Cearense: uma análise sobre as trajetórias de formação docente	Filipe Ximenes Parente (Dissertação)	UFC	2015
19	O trabalho do professor formador: o caso de uma professora formadora em uma universidade pública no interior da Amazônia	Maria da Conceição Azevedo (Tese)	USP	2015

**Fonte:** Elaborada pela autora com base nos sites: [www.bdt.d.ibict.br](http://www.bdt.d.ibict.br), [www.bancodeteses.capes.gov.br](http://www.bancodeteses.capes.gov.br) e [www.scholar.google.com.br](http://www.scholar.google.com.br)

O quadro acima apresenta as pesquisas que utilizaram o conceito de *habitus* relacionando-o a cursos de licenciatura em música, mas também a outras licenciaturas como Matemática, Química, Física, Geografia, Letras, Pedagogia, Educação Física e Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

A partir da leitura dos resumos e análise parcial dos trabalhos percebeu-se que os estudos utilizam o referencial bourdieusiano nas seguintes situações:

1. Estudar o *habitus* docente – sua constituição ao longo do processo formativo inicial (alunos e professores em exercício da profissão), em cursos de licenciatura (ANJOS, 2015; CORES, 2015; BENVENUTO, 2012; PAIXÃO, 2010; OLIVEIRA, 2009; PARENTE, 2015; FIORANTE, 2011; SILVA 2015; BENITES, 2007; PIMENTEL, 2010);
2. Estudar a constituição destes *habitus* em professores formadores (BENVENUTO, 2015; AZEVEDO 2015; LIMA, 2013; CAVALCANTE, 2011; QUEIROZ, 2011; RIBEIRO, 2008) e;
3. Estudar as trajetórias de alunos em cursos de licenciatura, investigando seu processo formativo (PRATES, 2004).

Observa-se que os estudos, no geral, estudaram a constituição do *habitus* docente de professores ou alunos em formação. O presente estudo, no entanto, busca investigar as influências de um *habitus* específico nas práticas de implementação – algo que a literatura tem demonstrado que ainda não foi estudado. Todavia, é possível estabelecer uma analogia entre as discussões apresentadas em 2 (dois) estudos (QUEIROZ, 2011; SILVA, 2015) e as discussões que fizeram parte deste estudo.

Queiroz (2011) denominou a Universidade Federal do Piauí (UFPI) de subcampo acadêmico em processo de construção, onde enfatizou a divisão desse subcampo, que separa os formadores em 2 (dois) subgrupos: os que se dedicam à formação específica nos conteúdos e aqueles especializados na formação pedagógica, colocados em posição antagônica e disputando o poder simbólico de impor o significado e o sentido da formação de professores nas licenciaturas. Semelhantemente, o presente estudo apresentou uma discussão em torno da divisão das disciplinas específicas e pedagógicas da licenciatura em música, ressaltando a posição hierarquicamente superior dos conhecimentos musicais na escrita curricular destes cursos.

Por sua vez, o estudo de Silva (2015) buscou analisar o lugar que ocupam as questões de gênero e da sexualidade na trajetória pessoal, profissional e nas práticas escolares de docentes egressos/as de um Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Problematizaram-se as representações que os sujeitos possuem acerca das questões de gênero e sexualidade, tanto nos processos de formação, como em suas práticas escolares, destacando-se indícios de construção dos gêneros e das sexualidades nos processos escolares vividos. De forma análoga, o estudo da licenciatura em música da UEAP, será problematizada a formação do aluno no curso que mantém um currículo que valoriza as práticas conservatoriais, estruturando, nestes alunos, modos de ensinar oriundos do conservatório.

O contato com os estudos sobre o *habitus* relacionado às licenciaturas, seja em Música ou em outras áreas, estimulou-me a buscar respostas para as seguintes questões de pesquisa: Como se deram as interações e as articulações entre ideias e procedimentos dos agentes que participaram da formulação do primeiro PPC? Quais seus interesses e quais estratégias – conscientes ou não – utilizam para preservar ou transformar as práticas curriculares conservatoriais existentes no subcampo do curso de Licenciatura em Música, por ocasião da escrita curricular? Qual a compreensão que esses agentes têm sobre a Licenciatura em Música? Quais as implicações da influência de um *habitus* conservatorial no processo de implementação da Licenciatura em Música da UEAP?

Para responder a essas perguntas, parte-se do pressuposto de que o *habitus* conservatorial está presente no campo universitário, atualizando-se no subcampo da Licenciatura em Música. Nesta perspectiva, trabalha-se com a hipótese de que este

*habitus* influenciou o processo de implementação da Licenciatura em Música da UEAP. Estabeleceu-se, portanto, como ponto central da investigação, a análise do processo inicial para implementação deste curso ocorrida no período de abril de 2013 a julho de 2014. Utilizou-se, como referencial, a teoria da prática, especificamente os conceitos de *habitus* e campo de Pierre Bourdieu (1983), juntamente com o conceito de *habitus* conservatorial de Pereira (2012) sobre a atualização de um modelo de ensino e modelo de currículos próprias do conservatório para entender as dinâmicas ocorridas neste processo.

Logo, definiu-se como objetivo geral deste estudo **mapear** as influências do *habitus* conservatorial no processo de implementação desta licenciatura utilizando os conceitos de *habitus* (BOURDIEU, 1983) e *habitus* Conservatorial (PEREIRA, 2012) como ferramentas analíticas. Tendo ainda como objetivos específicos: **contextualizar** a criação deste curso no movimento histórico da Educação Musical no estado do Amapá; **conhecer** as trajetórias pessoal e profissional na área da música dos agentes participantes na elaboração da primeira proposta de Projeto Pedagógico do Curso; **desvelar** quais concepções curriculares nortearam a elaboração deste projeto, bem como outras estratégias de implementação desta licenciatura.

Nesta perspectiva, a pesquisa se caracterizou como uma investigação qualitativa em Educação Musical, metodologicamente orientada pelo estudo de caso, em que envolveu pesquisa bibliográfica, entrevista semiestruturada, análise documental e análise de conteúdo (análise dos dados).

A pesquisa qualitativa, ao preocupar-se com a realidade, ocupa-se em compreender e explicar as dinâmicas das relações sociais (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32). No caso deste estudo, buscou compreender o processo de implementação do curso de licenciatura em música da UEAP, investigando as influências de uma tradição, sob os aspectos das concepções dos idealizadores e participantes da construção do projeto pedagógico desta licenciatura.

Por se tratar de um curso de licenciatura, e de uma única instituição, optou-se pelo estudo de caso. De acordo com Yin (2001), a escolha pelos estudos de caso surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos. Ou seja, este estudo não objetivou somente compreender o processo de implementação deste curso, mas investigar as influências de um *habitus* conservatorial na constituição de um curso que tem como propósito formar o professor de música.

Na pesquisa qualitativa, ao utilizar-se do estudo de caso, várias técnicas podem ser utilizadas e dentre elas destacam-se a entrevista e o questionário. Nesta pesquisa, a entrevista semiestruturada foi utilizada como instrumento de coleta de dados e buscou responder alguns questionamentos que envolvem processos até mesmo anteriores à criação do curso, que foram elucidados pelos sujeitos envolvidos no processo: a equipe de professores que participou da elaboração do projeto pedagógico do curso.

Também a pesquisa documental se tornou importante para a coleta de dados, uma vez que o projeto pedagógico, editais de concurso, atas de reuniões foram utilizadas como fontes para o estudo.

Este estudo está organizado em 4 (quatro) capítulos, onde o primeiro **“Da pesquisa: principais conceitos”**, traz uma discussão sobre o conceito de implementação, *habitus* e a teoria da prática, ensino e modelo conservatorial, e *habitus* conservatorial.

O segundo capítulo, apresenta a **“Contextualização e Caminhos metodológicos da pesquisa”**, detalhando a metodologia da pesquisa e natureza da pesquisa, juntamente com os instrumentos de coleta de dados.

O terceiro capítulo, sob o título a **“Licenciatura em Música no Estado do Amapá”** traz uma contextualização da implantação da licenciatura em música no Estado, mostrando a história do ensino da música no Amapá. Este capítulo está desmembrado em três subseções: **O ensino de música no estado do Amapá: uma perspectiva histórica**, destacando as concepções de ensino dos educadores musicais e o que influencia o pensamento até os dias atuais, **A UEAP e as licenciaturas**, onde é apresentada a proposta pedagógica da UEAP, seu histórico e a proposta inicial da licenciatura em música.

O quarto capítulo, **traz a análise dos documentos para a implementação do curso de Licenciatura em Música da UEAP**, o quais foram analisados pelas mesmas áreas de comparação elencadas por Pereira (2012) para o mapeamento do *habitus* conservatorial em seu estudo, a saber: *conhecimento oficial, seleção e distribuição do conhecimento e profissionalização dos conteúdos*.

Por fim, nas notas finais retomamos o objeto, questões e os objetivos delineados para pesquisa, apresentado os resultados alcançados sobre a

investigação das influências do *habitus* conservatorial neste processo de implementação, enfatizando os resultados esperados com a pesquisa.

## CAPÍTULO 1 – DA PESQUISA: PRINCIPAIS CONCEITOS

Este capítulo apresenta uma discussão sobre os conceitos centrais que serão utilizados como ferramentas teóricas nesta investigação. Os conceitos a serem apresentados são de: implementação (FERREIRA, 2008), ensino conservatorial (PENNA, 1995), modelo conservatorial (VIEIRA, 2001) e *habitus* conservatorial (PEREIRA, 2012), sendo este construído a partir da teoria do *habitus* e a teoria de campo do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1980).

### 1. 1 A implementação de cursos entendida como conjunto de práticas

Na literatura consultada, encontrou-se referências aos termos “implementação” e “implantação”. Dessa forma, procurou-se estabelecer uma distinção entre os termos a fim de empregar o mais apropriado para a presente pesquisa. Para tal, realizou-se buscas por definições destas palavras tanto em estudos que tratassem destes processos, bem como em dicionários (físicos e *on line*).

De acordo com dicionário Aurélio, implantação é definida como sendo o “ato de implantar-se”, enquanto que implantar tem como sinônimos “introduzir; inaugurar; estabelecer”. Já implementação é apresentada como “ato ou efeito de implementar” e, por sua vez, implementar é “dar execução a um plano, programa ou projeto; levar à prática por meio de providências concretas” (FERREIRA, 2008, p. 464).

Ao buscar no *site* Michaelis<sup>6</sup>, tem-se que implantação é o “ato ou efeito de implantar (-se); estabelecimento e fundação ou fixação; colocação, inauguração”, enquanto que implementação se refere “ao ato ou efeito de implementar”. No *site* Significados<sup>7</sup> “implementação é um substantivo feminino que remete para o ato ou efeito de implementar”. É sinônimo de efetivação, execução e realização. O termo implementação está relacionado com a execução de certas medidas, por exemplo: implementação do plano de *marketing*, implementação de políticas públicas, implementação da estratégia, etc. Portanto, implementar é criar certas condições para que alguma coisa seja alcançada ou colocada em prática.

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UEAP, no texto de apresentação, a palavra implantação é mencionada referindo-se ao PDI como “um plano fundamental para uma instituição em processo de implantação de sua estrutura

---

<sup>6</sup><http://michaelis.uol.com.br/> Acesso em 25 de novembro de 2016.

<sup>7</sup> <https://www.significados.com.br/> Acesso em 25 de novembro de 2016.

acadêmica” (PDI-UEAP, 2006, p. 5) e também ao se tratar sobre os cursos que serão ofertados pela instituição ao longo desta implantação. Já a palavra implementação, é mencionada ao se tratar sobre as Políticas de Educação Inclusiva da UEAP, juntamente com as propostas, as quais visam:

Promover a inserção de pessoas portadoras de necessidades especiais nos cursos por ela criados e devidamente reconhecidos, fazendo parcerias com os sistemas estaduais, municipais, federais, bem como o segmento comunitário para promover-lhes atendimento de qualidade. Mantendo núcleos de atendimentos especiais, articulando pessoas e instituições para o desenvolvimento de implantação e implementação do referido programa no âmbito interno, envolvendo sociólogos, psicólogos, especialistas em educação, corpo técnico-administrativo, docentes, discentes e a comunidade, com o objetivo de criar na instituição a cultura da educação para a convivência, a aceitação da diversidade e principalmente o combate ao preconceito de qualquer natureza, seja social, ético, de idade, de gênero, sexual, entre outros (Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI-UEAP, 2006, p. 40).

Observa-se que, apesar de serem utilizadas muitas vezes como sinônimos, as palavras implementação e implantação têm algumas diferenças importantes. Implantar tem o sentido de iniciar, enquanto que implementar significa pôr em prática ou desenvolver. Logo, depreende-se que implantar está ligado mais a um dado momento, ao passo que implementar implica num processo, envolvendo uma série de tomadas de decisão. É este processo que procuramos compreender neste estudo, principalmente, buscando relacionar estas tomadas de decisão a uma matriz disposicional historicamente constituída, fortemente ligadas às práticas conservatoriais de ensino de música.

O termo implementação, portanto, será utilizado aqui em seu sentido original, ou seja, derivado do verbo implementar, que significa: pôr em prática, dar execução a “um plano, programa ou projeto” (FERREIRA, 2008, p. 464) - o que corresponde à forma como se desenvolve, se trabalha, se lida com algo. Assim, no contexto desta dissertação, ao utilizarmos o termo implementação, estaremos nos referindo ao conjunto de práticas que envolvem desde as tomadas de decisão a respeito da criação até os processos relativos ao início do funcionamento do curso de Licenciatura em Música da UEAP.

Para além das definições dos dicionários, buscou-se observar na literatura como os estudos têm utilizado o termo implementação. A partir desta busca, percebe-

se que as pesquisas que envolvem o termo implementação, “relacionam-se às análises das políticas públicas, um campo de investigação social que surge a partir dos processos políticos, sociais e econômicos que acompanharam a transformação do Estado a partir da segunda metade do século vinte, de 1950 a 2000” (PAESE; AGUIAR, 2012, p. 65).

Para Paese e Aguiar (2012, p. 70), na perspectiva da implementação das políticas públicas, o termo corresponde à “execução de atividades que permitam que ações do governo sejam implementadas com vistas à obtenção de metas definidas no processo de formulação de políticas”. De acordo com estas autoras, os estudos sobre processos de implementação se tornaram muito relevantes para analisar os resultados de uma política, sendo que o processo de implementação envolve uma “tomada de decisões, que se constituirá numa fonte de dados, de informações que irão contribuir para a implementação, e produzir elementos para avaliação da implementação” (PAESE; AGUIAR, 2012, p. 70).

De maneira análoga, pretende-se, neste estudo, analisar os resultados da implementação de um curso de licenciatura em música – que, em certa medida, corresponde à implementação de uma política da instituição para a oferta de cursos – a partir das decisões tomadas pela instituição, sejam elas decisões curriculares, de contratação de pessoal, compra de equipamentos, infraestrutura e elaboração de documentos como os editais de vestibular para ingresso no novo curso.

Lima e D'Ascenzi (2013) que abordaram as perspectivas analíticas sobre a implementação de políticas públicas, afirmam que estas se dão por meio da abordagem sequencial, e que tal modelo promove a separação das políticas públicas em fases como: formulação, implementação e avaliação. E estas mesmas autoras definem estas etapas da seguinte forma:

A fase da formulação é composta pelos processos de definição e escolha dos problemas que merecem a intervenção estatal, produção de soluções ou alternativas e tomada de decisão. A implementação refere-se à execução das decisões adotadas na etapa prévia. A avaliação consiste na interrogação sobre o impacto da política (LIMA; D'ASCENZI, 2013, p. 101).

Sobre a fase implementação, Lima e D'Ascenzi (2013, p. 101), referem-se “à execução das decisões adotada na etapa prévia”. Pode-se então, relacionar a implementação da licenciatura em música como o processo que envolve o conjunto de práticas decorrentes das decisões tomadas ao se implantar a UEAP e ao se instituir

o seu PDI, quando se definem as metas desta instituição. Uma destas metas era a de “implantar no período de 10 anos (2006 a 2016) o número de 10 a 15 cursos de nível superior voltados para as áreas produtivas e sociais de vocação do Estado do Amapá” (PDI, 2006, p. 11). Sendo que, na relação de cursos a serem implementados neste período, está indicado o curso de Licenciatura em Música. E esta “execução das decisões adotadas na etapa prévia”, pode ser definida a partir do momento em que há a indicação de agentes para a elaboração da minuta do primeiro Projeto Pedagógico do Curso (PPC), sendo esta uma etapa importante para a implementação deste curso.

Como apresentado anteriormente na revisão de literatura, 3 (três) estudos investigaram processo de implementação de cursos de licenciatura, (ASSIS, 2013; GOMES, 2013; BARBOSA, 2012), os quais não apresentaram um conceito de implementação ao estudarem estes processos, mas compreende-se que estes autores entendem ou descrevem as etapas do processo de implementação a partir da:

- instituição de políticas públicas para a formação de professores;
- discussões entre os agentes envolvidos no processo (professores elaboradores de propostas e professores atuantes nos cursos);
- adequação de espaços físicos;
- execução das decisões adotadas na etapa das discussões.

No geral, os estudos utilizaram-se das técnicas de levantamento de dados, análise documental e entrevistas. Dos documentos, fizeram leituras de: leis, PPC, cartas (resultantes de fórum de discussão) e relatórios. E em relação aos sujeitos, ouviram professores dos cursos e professores elaboradores das propostas, gestores e alunos.

É possível depreender, a partir da leitura destes estudos, que estes processos são entendidos como um conjunto de práticas, as quais se apresentam com diferenças, mas, no geral, relacionam-se à escolha de agentes para pensar e discutir a implementação de uma política pública, que envolve, primeiramente, a organização de propostas curriculares dentre outras propostas que são estruturadas de acordo com as concepções de cada agente e as condições materiais de cada localidade.

Para o presente estudo, o processo de implementação da licenciatura em música da UEAP será entendido como um conjunto de práticas que vai desde a

criação da UEAP, que tem como uma das metas a implementação do curso de licenciatura em música, passando pela indicação dos agentes para elaboração da primeira proposta de Projeto Pedagógico do Curso, do qual emergiu o perfil das vagas para o concurso e a escrita do edital e realização do concurso, culminando com a entrada dos primeiros professores desta licenciatura. Este é o escopo que será investigado nesta pesquisa, considerando-se os limites de uma dissertação de mestrado.

Ao compreender este processo como um conjunto de práticas, o conceito de prática apresentado por Bourdieu (1980) será tomado como referencial para o presente estudo. Portanto, o estudo será fundamentado em sua Teoria da Prática, na qual buscou “descobrir as estruturas enterradas de maneira mais profunda nos diversos mundos sociais que compõem o universo societário, bem como os ‘mecanismos’ que tendem a assegurar sua reprodução ou transformação” (BOURDIEU, 1992, p. 7).

De acordo Ortiz (1983, p. 8), o conhecimento praxiológico seria uma das premissas epistemológicas que orienta o trabalho de Bourdieu, e a problemática teórica dos seus escritos repousa, essencialmente, sobre a questão da mediação entre o agente social e a sociedade. Na teoria bourdieusiana, o método praxiológico é definido da seguinte maneira:

O conhecimento que podemos chamar de praxiológico tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer um questionamento das questões de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador, situando-se no próprio movimento de sua efetivação (Bourdieu, 1994, p. 47).

De acordo com Thiry-Cherques (2006), Bourdieu desenvolve um estruturalismo dinâmico, genético e construtivista, fundado em uma noção de estruturas sincrônicas ou inconscientes, mas históricas – como a do campo; contextuais e geradoras – como a do *habitus*; em que a percepção individual ou do grupo, a sua forma de pensar e a sua conduta são constituídas segundo as estruturas

do que é perceptível, pensável e julgado razoável na perspectiva do campo em que se inscreve (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 32).

## 1. 2 Pierre Bourdieu e a Teoria da Prática

Ao entender o processo de implementação como um conjunto de práticas engendradas por diferentes agentes, buscou-se fundamentar esta pesquisa nos estudos de Pierre Bourdieu sobre a teoria das estruturas sociais, e que tem a problemática teórica de seus escritos baseada, essencialmente, sobre a questão da mediação entre o agente social e a sociedade.

Pierre Bourdieu (1980) é um sociólogo francês que, em seus estudos, debruça-se sobre a sociologia da cultura e a teoria da prática. Estes estudos nos auxiliam a analisar o mundo a partir de relações dialéticas e do modo como essas relações se reproduzem, a partir de práticas de dominação que existem e persistem independentes das consciências ou das vontades individuais (BONNEWITZ, 2008, p. 199). Sua obra pode ser entendida como uma teoria das estruturas sociais a partir de conceitos-chave, como *habitus*, campo e capital. Desta forma, estes conceitos serão tomados neste estudo com o intuito de compreender as práticas envolvidas no processo de implementação de um curso.

O principal conceito tomado para este estudo é o de *habitus* conservatorial, que foi construído a partir dos conceitos de *habitus* e campo, da forma como Bourdieu os concebe. Estes conceitos estão entrelaçados, um é meio e consequência do outro, e esta relação de interdependência entre *habitus* e campo é condição para seu pleno entendimento (BOURDIEU, 1992, p. 102). Ou seja, a teoria praxiológica, ao fugir dos determinismos das práticas, pressupõe uma relação dialética entre sujeito e sociedade, uma relação de mão dupla entre *habitus* individual e a estrutura de um campo, socialmente determinado. (SETTON, 2002, p. 64).

Originária no pensamento de Aristóteles e na escolástica medieval, *habitus* é uma noção filosófica antiga que foi recuperada e retrabalhada a partir da década de 1960 por Bourdieu para tecer uma teoria disposicional da ação capaz de reintroduzir na antropologia estruturalista a capacidade inventiva dos agentes, sem com isso retroceder ao intelectualismo cartesiano que enviesa as abordagens subjetivistas da conduta social, do behaviorismo ao interacionismo simbólico, passando pela teoria da ação racional (WACQUANT, 2007, p. 64).

O conceito de *habitus* é tido como uma categoria central da sociologia de Pierre Bourdieu e é definido pelo autor como:

[...] sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e representações que podem ser objetivamente 'regulamentadas' e 'reguladas' sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983, p. 61).

Tais disposições são adquiridas pelo indivíduo durante o processo de socialização. São comportamentos, atitudes, gostos, costumes, escolhas, estímulos que levam o agente a sentir, agir, pensar, de acordo com princípios inconscientes de ação, percepção e reflexão, interiorizadas pelo indivíduo em virtude de suas condições materiais de existência.

De acordo com Thiry-Cherques (2006, p. 34), o *habitus* é o produto da experiência biográfica individual, da experiência histórica coletiva e da interação entre essas experiências.

Setton (2002), ao corroborar com esta noção, complementa que o *habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, e que estas disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), são adquiridas nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientadas para funções e ações do agir cotidiano (SETTON, 2002, p. 63).

O *habitus* é referido a um campo, e se acha entre o sistema imperceptível das relações estruturais, que moldam as ações e as instituições, e as ações visíveis desses atores, que estruturam as relações (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 35). Ao tratar do conceito de campo, Bourdieu (1996, p. 50) infere que o mundo social é constituído por campos, que possuem uma lógica própria, não reproduzida e irreduzível à lógica que rege outros campos. E este campo pode ser tanto um "campo de forças", como um "campo de lutas", no primeiro, atua como uma estrutura que constrange os agentes; e no segundo estes agentes atuam conforme suas posições relativas no campo de força, conservando ou transformando a sua estrutura. Para este

autor, estes campos são mundos, no sentido em que falamos no mundo literário, artístico, político, religioso, científico. São microcosmos relativamente autônomos no interior do mundo social. Todo campo se caracteriza por agentes dotados de um mesmo *habitus*. O campo estrutura o *habitus* e o *habitus* constitui o campo (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 35 - 36).

Segundo Thiry-Cherques (2006) o conceito de campo é fruto do “estruturalismo genético” de Bourdieu. Um estruturalismo que se detém na análise das estruturas objetivas dos diferentes campos, mas que as estuda como produto de uma gênese, isto é, da incorporação das estruturas preexistentes (BOURDIEU, 1987, p. 24). A partir desta definição, pode-se tomar a UEAP como uma instituição onde vários campos se inter-relacionam. Dentre eles, o campo científico (campo universitário), que é definido por Bourdieu (2007) da forma como se segue:

O campo científico [o campo universitário], enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores) é o lugar, o espaço de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade) que é socialmente outorgada a um agente determinado (BOURDIEU, 2007, p. 122-123).

Pode-se inferir a licenciatura em música como um subcampo, parte deste campo universitário, o qual está sujeito às mesmas dinâmicas desse campo, ou seja, no interior desse curso reproduzem-se homologamente as lutas simbólicas entre instituições – departamentos, colegiado, congregação etc.; entre grupos – de professores, de pesquisa, de alunos, de funcionários; e entre agentes – professores, alunos, funcionários – que ocupam ou não posições hierárquicas dentro da estrutura universitária. Ou seja, lutas que buscam a obtenção de poder para influenciar a organização de um curso ou determinar a configuração dos currículos deste.

Ressalta-se que o conceito de subcampo aplicado à licenciatura em música foi utilizado por Pereira (2012), o qual em seus estudos a denominou como um subcampo na inter-relação dos campos educativo, artístico, social, econômico, simbólico e cultural, pois encontra-se inserida em um espaço relacional, permeado por lutas de conservação e transformação das suas estruturas. Neste subcampo, segundo o autor, é possível perceber marcas do “modelo conservatorial”, o qual tem

sido passado de geração em geração; contudo, Pereira (2012) prefere oxigenar a visão de um modelo reproduzido compreendendo-o como um conjunto de disposições que vem sendo interiorizado, incorporado, mas também recriado e atualizado com o passar do tempo (PEREIRA, 2012, p. 32).

De acordo com a teoria do campo, todo campo desenvolve uma *doxa*, que é aquilo em que todos os agentes estão de acordo, um senso comum; e um *nomos*, que congrega as leis gerais, invariantes, de funcionamento do campo. A *doxa* seria entendida neste estudo como a forma inconsciente de pensar e agir dos agentes envolvidos no processo de implementação do curso de licenciatura em música da UEAP, que têm orientado tal processo ao, por exemplo, organizar uma proposta curricular e eleger as áreas específicas para o concurso a partir de um modelo baseado na tradição dos conservatórios. E o *nomos*, as leis que regulam e legitimam estas práticas: o projeto pedagógico e os editais de concurso, por exemplo.

Pereira (2012), ao refletir sobre a constituição histórica da formação do músico e do professor de música, destaca a permanência das concepções tradicionais dessa formação, que é explicada como o produto de incorporações, nos indivíduos inseridos nesse subcampo das Licenciaturas em Música, de estruturas pré-existentes; e que se tornam, por sua vez, matrizes de percepções e formas de pensar e agir, assumindo o status de senso comum na opinião consensual dos agentes do subcampo, e influenciando a legislação e os documentos curriculares, configurando-se, desta forma, como leis que regem e regulam as lutas pela dominação no interior dele (PEREIRA, 2012, p. 83).

Este autor observa que nos currículos há um jogo de tensões: entre conhecimentos musicais e conhecimentos pedagógicos, na seleção de músicas como conhecimento oficial feita pelas escolas regulares e pelos cursos superiores, e entre os perfis de músicos professores e professores de música. E que, por vezes, a licenciatura em música acaba sendo formatada a partir da *doxa* conservadora, priorizando a formação do músico em detrimento da formação do professor, ou seja, “uma formação técnica, erudita, aos moldes do conservatório, do ofício medieval, voltada extensivamente para execução musical, complementada com disciplinas de caráter pedagógico” (PEREIRA, 2012, p. 83).

### 1.3 *Habitus* conservatorial: a história do ensino de música atualizada através dos tempos

Segundo Pereira (2012) o *habitus* conservatorial,

Seria próprio do campo artístico musical e estaria transposto (convertido) ao campo educativo na inter-relação estabelecida entre esses dois campos. E seria incorporado nos agentes ao longo do tempo no contato com a instituição, com suas práticas, com seu currículo enquanto objetivação de uma ideologia. Assim, as instituições de ensino musical – como resultado da história iniciada pelos conservatórios – podem ser entendidas como *opus operatum*: campo de disputas que tem no *habitus conservatorial* seu *modus operandi* (PEREIRA, 2012, p. 135).

O conceito de *habitus* conservatorial foi construído por Pereira (2012) a partir dos estudos de *habitus* e campo (BOURDIEU, 1980), com o intuito de orientar as análises de 4 (quatro) diferentes projetos políticos-pedagógicos de cursos de Licenciatura em Música de diferentes instituições.

Pereira (2012) elegeu para análise as práticas curriculares, as quais são objetivadas sob a forma de documentos curriculares (projetos políticos pedagógicos). E neste processo de objetivação, observa a manifestação de um *habitus* próprio do campo artístico musical na forma de pensar e estruturar o ensino de música (PEREIRA, 2012, p. 134).

Antes de entrarmos na discussão sobre a construção do termo *habitus* conservatorial, ressaltamos que na literatura as discussões iniciais sobre o termo “conservatorial” já eram abordadas por Penna (1995) e Vieira (2001), as quais relatam como se deu a observação e afirmação da reprodução de um modelo de ensino estruturado no conservatório, o qual “foi criado com o status de instituição responsável pelo ensino da música, o ensino de uma cultura dominante, com vistas à sua conservação, perpetuação” (PEREIRA, 2012, p. 135). Esta cultura conservatorial é entendida como aquela que passa a ser incorporada por todos os que de alguma forma, entram em contato com suas práticas e valores.

Penna (1995), ao tratar sobre o ensino de arte/música nas escolas de 1º e 2º graus, denunciou os problemas oriundos da reprodução de um modo de ensino desenvolvido nas escolas especializadas de ensino da música (conservatórios, departamentos de música nas universidades, etc.), onde são preservados conteúdos da linguagem, sem considerar “o desafio de levar uma Educação Musical de qualidade para a escola de 1º e 2º graus”, conteúdos estes que acabam por preservar seus

problemas, pois a tendência dominante é a utilização de um modelo sem questionamentos, uma mera reprodução do que foi aprendido (PENNA, 1995, p. 88).

Este modelo de ensino denominado como “ensino conservatorial”, é apresentado por Vieira como “o modelo de ensino adotado pela maioria das escolas de música do mundo ocidental” (VIEIRA, 2001, p. 21). Ele foi não somente preservado, mas aceito como o modelo “sério” de ensino de música, orientando práticas educativas desenvolvidas em outros espaços além das fronteiras do conservatório, como as escolas públicas, onde, como argumenta Penna (1995, p. 88), o público alvo é diferente das escolas de ensino especializado, tendo, portanto, necessidades específicas. Penna (1995) também ressalta a reprodução deste modelo na formação de professores, através de cursos de licenciatura, que como consequência acabam por carregar seus problemas sem uma abertura em seus currículos para outras alternativas.

Penna (1995) ainda destaca os pressupostos filosóficos e as concepções sobre a arte e sobre a música que norteiam a seleção e a adoção de alternativas metodológicas, evidenciando a questão do mito do dom e do talento, os quais são postos como a causa para o não aprendizado da música, sem haver uma discussão sobre a ineficácia das metodologias, recaindo sobre o aluno o peso de seu fracasso para o aprendizado da música.

Observa-se que Penna (1995), ao falar sobre o “ensino conservatorial”, já evidencia a questão da naturalização deste modelo e das concepções que orientam o ensino da música em práticas educativas, mesmo que fora das instituições especializadas para tal. Destaca, ainda, a formação de professores que se concretiza por meio de currículos estruturados a partir destas concepções. A partir destes estudos reflete-se: quais concepções orientam as práticas envolvidas na implementação dos cursos de licenciatura em música, e qual a visão que os agentes elaboradores de um currículo têm a respeito da Licenciatura em Música?

Vieira (2001) aborda o modelo conservatorial, referenciando o termo nas ideias de Penna (1995). Trata sobre a origem desse modelo, encontrando as raízes de seu nome na Itália do século XVI, quando a palavra “conservatório” era utilizada para denominar as instituições que *conservavam* moças órfãs e pobres, e uma das atividades desenvolvidas dentro destas instituições era a música. De acordo com a autora, por séculos a música foi a única atividade desenvolvida nestas instituições

denominadas conservatórios. E afirma que neste contexto, o protótipo que vem norteando o ensino da música ocidental é o Conservatório Nacional Superior de Música de Paris criado em 1795 e que:

[...] as práticas desenvolvidas no Conservatório Nacional Superior de Música de Paris e nas instituições que, ainda hoje, seguem as mesmas diretrizes, resguardam os fundamentos traçados para o ensino musical no século XIX, na Europa. Esses fundamentos são: divisão do currículo em duas seções – teoria musical e prática instrumental; ensino do conhecimento musical erudito acumulado; ênfase ao ensino do instrumento, cuja meta consiste no alcance do virtuosismo, como resultante do talento e da genialidade (VIEIRA, 2001, p. 21).

Vieira (2001) define essa prática como sendo um modelo preso a valores do passado, ligado ao século XIX, em que a divisão do conhecimento da música consistia em teoria e prática, onde a ênfase estava no aspecto virtuosístico da execução musical. Liga ainda este modelo ao domínio do código escrito como essencial à execução de um repertório determinado de música erudita. Ao realizar um estudo sobre o modelo conservatorial na formação e atuação de professores de música em Belém do Pará, apresenta este modelo como problema no processo de formação destes professores. Ao considerar o conservatório como o local ideal onde se formam os profissionais que irão atuar na área musical, estes acabam se constituindo em difusores do modelo conservatorial, reproduzindo o padrão pelo qual se moldaram. (VIEIRA, 2001, p. 29).

Ao buscar compreender como este modelo é incorporado por estes professores, Vieira (2001) realiza um estudo das instituições públicas e oficiais onde funcionam cursos de música em Belém. Cursos estes que possuem universos musicais distintos, e diferenças em relação aos seus currículos e objetivos, dentre os quais estão formar o músico profissional e o professor de música, estabelecendo uma diferenciação entre estas formações: uma estaria ligada à teoria musical e à prática instrumental, voltada ao “domínio de habilidade em decodificar uma partitura e ao desenvolvimento da excelência técnica na prática” (VIEIRA, 2001, p.31), e a outra voltada ao domínio musical, concomitante à competência pedagógica.

Vieira (2001) constata a reprodução deste modelo conservatorial por meio do estudo de quatro instituições que preparam músicos e professores de música em Belém, no Estado do Pará, a saber, o Instituto Carlos Gomes (conservatório de música), a Escola de Música da Universidade Federal do Pará – EMUFPA, a

Universidade do Estado do Pará – UEPA e a Universidade Federal do Pará- UFPA. E nestas últimas, apesar de se tratar de instituições com o objetivo de formar o professor de música, o modelo conservatorial teve espaço, sobretudo pelo fato de se tratar do paradigma oficial de ensino da música em Belém do Pará. Vale ressaltar que estas instituições, por estarem localizadas em um Estado próximo ao Estado do Amapá, acabaram por receber alunos advindos do Amapá em busca de formação continuada em Música.

Pereira (2014), ao tratar sobre o *habitus* conservatorial, discorda da ideia de que este modelo seja meramente reproduzido, como se não houvesse nenhuma reflexão a respeito. Nesta perspectiva, propôs um conceito que “explicasse a atualização das práticas tradicionais – e não a sua mera reprodução” (PEREIRA, 2014, p. 92). A partir daí, constrói o termo *habitus* conservatorial para orientar as análises dos projetos pedagógicos de quatro diferentes cursos de Licenciatura em Música do Brasil.

O termo *habitus* conservatorial foi criado com a intenção de relacionar o *habitus* ao conservatório. O conceito de *habitus*, esboçado por Pierre Bourdieu, é definido como “um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos levam a agir de determinada forma em uma circunstância dada”. Estas disposições, portam uma história individual e coletiva, são rotinas corporais e mentais inconscientes, que nos permitem agir sem pensar, produto de uma aprendizagem, de um processo do qual já não temos mais consciência e que se expressa por uma atitude “natural” de nos conduzirmos em um determinado meio (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 33).

As práticas oriundas do conservatório, ou deste *habitus* conservatorial, se constituem como problema ao serem implementadas nos cursos de licenciatura em música. Para Pereira (2013), o *habitus* conservatorial dificulta a compreensão da música como fenômeno social, bem como a mediação entre música(s) e seres humanos, e que ao acreditar que a música está na escola na perspectiva de contribuir para uma educação integral do indivíduo, assume-se que é necessário rever as implicações do *habitus* conservatorial nesse sentido, pois ele atuaria como um sério limitador (PEREIRA, 2013, p. 157).

Pereira (2013), por meio da sua investigação, constata a hegemonia das práticas de ensino da música, oriundas dos conservatórios:

O conservatório, desde a sua criação, tem dado o tom da Educação Musical, instituindo as práticas possíveis, organizando os significados, valores e ações referentes ao ensino musical. E o consenso sobre essas práticas conservatoriais, perpassa não somente os cursos de Licenciatura em Música, como também as escolas especializadas, projetos sociais e as representações do senso comum sobre música e ensino musical. A visão de música, e por conseguinte, de ensino musical, forjados no conservatório, pode ser caracterizada como hegemônica, na medida em que, quando experimentados como práticas, são tidas como a versão natural do possível, como realidade, como verdade. Contudo, deve-se ressaltar que não é uma organização estática, apesar de durável e estável, ela é re-produzida e atualizada a todo instante, impulsionadas pelo movimento da história, sem perder suas características principais (PEREIRA, 2012, p. 135).

Neste sentido, Pereira (2012) ao apresentar o conceito de *habitus* conservatorial como uma descrição típico-ideal das modalidades de valoração musical que organizam as práticas de seleção e distribuição de conhecimento musical, delineou suas principais características:

- Abrange a concepção de formação do professor de música, pautada em esquemas de valoração e organização de práticas que legitimam a música ocidental.
- Concebe o músico professor como artista civilizador, o privilégio da performance com fins da virtuosidade técnica, convergindo a ideia de que para ser um bom professor de música, deve-se ser, primeiro, um bom músico.
- Nas demandas escolares, que sugere um espaço de Educação Musical abrangente, este *habitus* conservatorial acaba por reproduzir o modelo de ensino dos conservatórios, o qual legitima a música erudita excluindo outras práticas musicais do ambiente escolar.
- Mantem um forte enquadramento nas relações educativo-musicais, conferindo o poder ao professor; estabelecendo forte classificação (fronteira) entre conhecimentos musicais (dominantes) e conhecimentos pedagógicos (dominados).

Ainda de acordo com Pereira (2012) a ideia de um modelo típico-ideal relaciona-se à formação do *habitus* e seus processos de incorporação, o qual fornece ao mesmo tempo um princípio de sociação e individuação, portanto “cada indivíduo apresenta um processo de socialização, incorporando diferentes disposições ao longo da vida”. Assim, essas disposições e esquemas de produção da conduta, gerados pelas primeiras experiências de socialização, formam um filtro subjetivo por meio do

qual as experiências subsequentes são apreendidas; e novos esquemas e disposições integrados ao *habitus* (PEREIRA, 2012, p. 138).

Este autor, apresenta ainda três dimensões do *habitus* conservatorial (PEREIRA, 2012, p. 146 - 150), fundamentadas nas dimensões do *habitus* que são: o *ethos* (esquemas práticos), *eidos* (esquemas lógicos) e *hexis* (sistemas de ação corporal) as quais funcionam de maneira inevitavelmente entrelaçada na prática dos agentes.

Na dimensão *ethos* (esquemas práticos), ele identificou as disposições incorporadas que orientam as práticas dos agentes, entendendo disposições como uma predisposição, uma tendência, uma propensão, uma inclinação incorporada nos atores decorrentes da especificidade do processo de socialização por eles percorrido (CASANOVA, 1995, p. 49). Ou ainda, de maneira mais genérica, — “[...] uma propensão estratégica numa relação social, uma atitude face aos condicionamentos e virtualidades de uma determinada posição social e, portanto, inerente a essa posição” (CASANOVA, 1995, p. 62).

Ao analisar as práticas curriculares, identificou como disposições do *ethos conservatorial* (PEREIRA, 2012, p. 146) como sendo a:

- Tendência a organizar as práticas de formação do músico para atuação profissional ou diletante no campo artístico;
- Forte propensão a compreender este processo de formação aos moldes dos ofícios medievais, onde a figura do professor é atribuída ao mestre, máximo conhecedor de sua arte;
- Inclinação para o favorecimento do individualismo, tanto no processo de ensino quanto na atuação musical (fábrica de solistas virtuosos);
- Tendência a forte enquadramento e forte classificação na organização curricular;
- Favorecimento da música erudita ocidental na seleção do conhecimento oficial;
- Supremacia do letramento musical;
- Tendência à valorização da performance em detrimento de outras áreas de formação (disposição ligada intrinsecamente à formação do músico como objetivo final do processo);
- Inclinação à separação disciplinar da teoria e da prática, mantendo-se a posição propedêutica da primeira em relação à segunda;
- Propensão à seletividade.

Pereira (2012) apresenta tais disposições como a história do ensino musical – institucionalizada pelos conservatórios – incorporadas na forma de *habitus*.

Na dimensão de *eidos* estaria relacionada à orientação da percepção dos agentes frente às situações enfrentadas no campo:

A compreensão da música erudita ocidental (especialmente a europeia) como alta cultura musical orienta todo o esquema de percepção dos agentes. Acoplada a esta ideia, figura a importância fulcral atribuída à notação musical nestes esquemas. Esta característica – que ganha força ao pensarmos na inserção da formação do artista no campo educativo – é central para a conservação das “grandes obras” e para a construção da partitura musical como objeto de estudo das disciplinas teóricas do currículo (PEREIRA, 2012, p. 147).

O autor, ao se referir àquela música que prescindir da notação, que privilegia a oralidade, afirma que esta é percebida como ilegítima, inadequada, menor. Toda a estrutura disciplinar construída com base no letramento e na dominância da música erudita (características que, sem dúvida alguma, estão fortemente ligadas entre si) acaba por delinear um coeso esquema de valoração musical, que orienta (influencia) a percepção dos agentes. Desta forma, as músicas cuja importância recai sobre outras características que não estas privilegiadas pelo *eidos* conservatorial acabam por serem excluídas do processo de Educação Musical. Inclua-se aí praticamente toda a vivência musical anterior dos estudantes dos cursos de música e também da grande maioria da população.

Na dimensão da *hexis* conservatorial, Pereira (2012) afirma que esta pode ser observada no cotidiano, comparando os concertos de música erudita e shows de música popular, explicitando que não há normas para se vestir ou se comportar nestes últimos (exceto quando acontecem em casas com normas próprias) e ainda que ao público de concertos eruditos seja permitido o “traje passeio” é incomum encontrar músicos que não estejam em “*black tie*” (PEREIRA, 2012, p. 150).

Pereira (2012) afirma que trazendo a discussão do *habitus* conservatorial para a discussão curricular, é importante reconhecer que a noção de *habitus* confere uma interpretação mais dinâmica à compreensão das práticas conservatoriais. A compreensão destas práticas como um modelo reproduzido *ad eternum* não parece satisfatória, pois engessa-se num mecanismo reprodutivista e determinista. O modelo conservatorial é entendido como algo sólido, acabado, enquanto que o *habitus* indica

que estas práticas são constantemente reproduzidas, atualizadas, e estas recriações das práticas se dão sempre a partir de uma matriz durável que não é estática (PEREIRA, 2012, p.150).

Neste sentido, como observado pela análise curricular realizada por Pereira (2012), o conservatório não está sendo reproduzido, mas, tem orientado a construção curricular e suas propostas de reação a ele.

A partir deste estudo, a presente pesquisa tem interesse em mapear traços da influência deste *habitus* no processo de implementação do curso de licenciatura em música da UEAP, com o intuito de contribuir com as reflexões atuais e futuras neste curso, bem como para possibilitar a criação de novos caminhos de implementação de cursos de licenciatura em música no país. Além disso, ocupa-se em refletir também sobre a escrita curricular deste curso, entendida como uma das práticas de implementação, contribuindo, assim, para continuar pensando acerca da formação do professor de música e sobre os processos de ensino e aprendizagem da música no ambiente escolar.

Após a apresentação da discussão sobre os conceitos centrais que serão utilizados como ferramentas teóricas nesta investigação, o próximo capítulo abordará aspectos do percurso metodológico da pesquisa, destacando seus pontos principais como abordagem, tipo, objetivos, instituição pesquisada, sujeitos, instrumentos e procedimentos.

## **CAPÍTULO 2 - CONTEXTUALIZAÇÃO E CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

### **2. 1 Metodologia da Pesquisa**

Nesse capítulo descreve-se a contextualização e escolha metodológica da pesquisa, demonstrando de que forma ela foi desenvolvida. Apresenta-se uma descrição do contexto no qual ocorre a pesquisa, a seleção dos participantes, os procedimentos que foram adotados e como foram feitas a coleta e a análise de dados.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram:

- a análise documental, a fim de conhecer a história da UEAP e para obter informações sobre o processo de implementação do curso de Licenciatura em Música, ocorrido entre 2013 e 2014;
- a entrevista semiestruturada com agentes envolvidos neste processo de implementação os quais escreveram a minuta do PPC deste curso, identificados na fase exploratória da pesquisa, os quais assinaram termo de consentimento livre e esclarecido quando da coleta dos depoimentos.

#### **2. 1. 1 Natureza da pesquisa**

Considerando as questões desta pesquisa, definiu-se a mesma como sendo de natureza qualitativa. A pesquisa qualitativa, segundo Azevedo (2009, p. 4) está “direcionada para os estudos mais subjetivos que privilegiam os sentidos e significados que os sujeitos atribuem ao mundo e à sua vida cotidiana”, e, além disso, ao preocupar-se com a realidade, ocupa-se “em compreender e explicar as dinâmicas das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009 p.32).

Bogdan e Biklen (1994), ao tratar sobre as características da pesquisa qualitativa, apresentam que “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Neste sentido, procura-se compreender os sentidos e significados presentes no processo de implementação do curso de Licenciatura em Música da UEAP, buscando compreender e explicar este processo como produto das dinâmicas das relações sociais mais amplas.

Esse estudo também possui um caráter exploratório e descritivo, pois a UEAP é uma universidade nova, com poucos trabalhos desenvolvidos que abordam sua

estrutura, seus cursos e sua realidade pedagógica. De acordo com Gil (2002, p. 41 - 42), os estudos com caráter exploratório tem como objetivo “proporcionar maior familiaridade com o problema, e visa o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”, já os descritivos o de “levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população”. Ainda segundo este autor a maioria das pesquisas exploratórias envolvem “a entrevista com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado” (GIL, 2002, p. 41) e juntamente com as descritivas se preocupam com a atuação prática do sujeito participante no evento investigado. Dessa forma, os dados descreverão em linhas gerais, além de seus documentos normativos, as ideologias e pensamentos de pessoas que participarão da pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 2012).

Ainda segundo Gil (2002), dentre a classificação das pesquisas exploratórias e descritivas está o estudo de caso, o qual tem sido utilizado pelas ciências sociais com diferentes propósitos, dentre estes: a) preservar o caráter unitário do objeto estudado; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação. Este autor define o estudo de caso como um “estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados” (GIL, 2002, p. 54).

Para tanto, entende-se que a licenciatura em música estudada apresenta este caráter unitário, permitindo a descrição e análise do processo de implementação. Além do que, a literatura tem demonstrado que as licenciaturas têm sido objeto de estudo, mas não sob os aspectos de seu processo de implementação. A licenciatura em música da UEAP é um curso recém implementado, o que torna importante se realizar uma reflexão de como os novos cursos de licenciatura em música vem sendo constituídos, frente às novas concepções e espaços de ensino e aprendizagem da música.

Segundo Yin (2001, p. 10), os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que" - neste estudo, em especial, a questão central colocada gira em torno de *como* se deu o processo de implementação do curso de Licenciatura em Música da UEAP - quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Para Yin (2001), a escolha pelos estudos de caso surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos. E este estudo buscou compreender o processo de implementação desta licenciatura em música, investigando as influências de um *habitus* conservatorial na constituição de um curso que tem como propósito formar o professor de música, que traz, no âmbito de seu currículo, disciplinas próprias da formação de músico, praticadas nas instituições que historicamente oferecem esta formação. Para tanto, Gil (2002) corrobora afirmando que

(...) os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados (GIL, 2002, p. 55).

E ainda de acordo com Chizzotti (2006), “o estudo de caso envolve a coleta sistemática de informações sobre uma pessoa particular, uma família, um evento, uma atividade ou, ainda, um conjunto de relações ou processo social”. No caso, neste estudo coletou-se informações sobre todo processo inicial de constituição da licenciatura em música da UEAP. Este autor ainda complementa afirmando que esta coleta serve “para melhor conhecer como são ou como operam em um contexto real e, tendencialmente, visa auxiliar tomadas de decisão, ou justificar intervenções, ou esclarecer por que elas foram tomadas ou implementadas e quais foram os resultados” (CHIZZOTTI, 2006, p. 135).

Neste sentido, o processo inicial para implementação do curso de licenciatura em música da UEAP, tem sido compreendido neste estudo como:

- O estabelecimento das metas da implantação da UEAP – dentre as quais está a implementação de um curso de Licenciatura em Música, prevista em seu plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);
- A escolha de agentes para a elaboração da minuta de Projeto Pedagógico de Curso (PPC), documentos como portaria de nomeação dos agentes, atas de reuniões;
- A escrita curricular da minuta do PPC, a qual culminou com a definição do perfil das vagas para o edital de realização do primeiro concurso para professor, bem como dos processos licitatórios para compra de instrumentos e equipamentos.

A revisão de literatura mostrou que os estudos sobre processos de implementação foram realizados a partir do estudo de caso, e têm-se utilizado das

técnicas de entrevistas e análise documental. Desta maneira, esse estudo realizou pesquisa e análise documental, a partir de documentos considerados cientificamente autênticos (LUDKE; ANDRÉ, 2012), que integram o processo inicial de implementação do curso de licenciatura em música da UEAP. E ainda se utilizou-se da entrevista semiestruturada, uma das técnicas mais utilizadas nas pesquisas qualitativas.

A análise documental foi escolhida por ser essencial na pesquisa qualitativa para ampliar informações e revelar aspectos importantes (LUDKE; ANDRÉ, 2012), o que se esperava com o desenvolvimento desta pesquisa. A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, a diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes: enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2002, p. 45).

Para Helder (2006, p. 1-2) “a técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. [...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas”. Nesta pesquisa, foram tomados como fontes para a pesquisa documental:

- Plano de Desenvolvimento Institucional da UEAP (PDI, 2006) - este documento apresenta 67 páginas e trata-se de um instrumento basilar — uma espécie de plano diretor da instituição — de todas as ações da UEAP, disponibilizado à sociedade amapaense na época de sua implantação.

- Projeto Pedagógico Institucional da UEAP (PPI, 2006), documento contendo 41 páginas e que apresenta os objetivos da UEAP, suas políticas de ensino e estrutura acadêmica.

- Minuta do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Música (2013), primeira proposta pedagógica deste curso de licenciatura. Este documento contém 55 páginas, excluindo-se páginas em anexo que se refere a dois termos de referência para compra de materiais permanentes e não permanentes, equipamentos, instrumentos, acessórios musicais e bibliografia, bem como uma lista de discos sobre música brasileira e música erudita.

- Edital do concurso para o professor de música (2013), dispõe sobre o perfil das vagas do primeiro concurso para professor de música.

A minuta do PPC foi obtida da presidente da equipe de elaboração do primeiro projeto do curso no ano de 2014, no momento de ingresso dos primeiros professores na instituição. Já os documentos relativos à UEAP e editais foram obtidos nos arquivos e no portal eletrônico<sup>8</sup> da instituição.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa a entrevista pode se constituir como uma estratégia dominante para a coleta de dados, mas também pode ser utilizada em conjunto com outras técnicas como a análise de documentos. Entretanto, em “todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Com relação às entrevistas, para Yin (2001, p. 112), elas se configuram como “fontes essenciais de informação para o estudo de caso” e podem ser caracterizadas como focais, espontâneas ou de levantamentos estruturados. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 134), as entrevistas podem ser consideradas tanto uma “estratégia dominante para a recolha de dados” quanto parte de um conjunto, utilizada junto à “observação participante, análise de documentos ou outras técnicas”.

As entrevistas são procedimentos metodológicos muito semelhantes aos questionários, diferindo deles, essencialmente, por fornecerem dados orais “que, conforme o caso, são necessários ou até mesmo preferíveis” (FREIRE, 2010, p. 35).

Neste sentido, optou-se pela entrevista semiestruturada (roteiro em ANEXO I), entretanto, se deixou-se o agente livre para falar o que acreditava ser importante sobre os documentos elaborados no processo inicial para implementação do curso. O roteiro de entrevista trouxe perguntas cujo objetivo era o de colher informações sobre a trajetória pessoal e profissional do entrevistado, bem como sobre o processo de elaboração da minuta do PPC, em que desvelaram-se concepção dos envolvidos sobre um curso de licenciatura em Música.

Os agentes participantes na elaboração do projeto foram 8 (oito) professores vinculados à UEAP e à Secretaria de Estado de Educação (SEED). Entretanto, somente 6 (seis) professores puderam participar, os outros 2 (dois), ambos alegaram problemas de saúde, não podendo no período da coleta participar da pesquisa. A coleta de dados foi feita no período de 03 de abril a 03 de maio de 2017, por meio de

---

<sup>8</sup> [www.ueap.edu.br](http://www.ueap.edu.br)

entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e transcritas. As questões foram formuladas a partir de dois dos objetivos específicos da pesquisa: conhecer as trajetórias pessoal e profissional na área da música dos agentes participantes na elaboração da primeira proposta de Projeto Pedagógico do Curso e desvelar quais concepções curriculares nortearam a elaboração deste projeto, bem como outras estratégias de implementação desta licenciatura. Após a recolha dos dados, estes foram agrupados em torno de 5 categorias que se constituíram a partir das perguntas elaboradas para a entrevistas, resultando em: Escolha de agentes para elaboração da proposta inicial; Formação; Trajetória pessoal e profissional; Concepção de currículo e; Concepção de formação de professores de música.

Paralelamente às análises das entrevistas, foi realizada a análise dos documentos da UEAP e dos documentos que integram o processo de implementação do curso. Na análise destes, procurou-se evidenciar as traduções do *habitus* conservatorial orientada pelas mesmas áreas de comparação elencadas por Pereira (2012) para realizar a análise de 4 (quatro) documentos curriculares, a saber: conhecimento oficial, seleção e distribuição do conhecimento e profissionalização dos conteúdos. Estas áreas, foram utilizadas como categorias de análise dos documentos selecionados como fontes, logo, Pereira (2012) tornou-se referencial metodológico desta pesquisa, pois contribuiu com ferramentas de análise para o tratamento dos dados. As características descritas por Pereira (2012) do *habitus* conservatorial foram as chaves para o mapeamento deste *habitus* nos documentos e dados coletados por meio de entrevistas.

## **CAPÍTULO 3 – A LICENCIATURA EM MÚSICA NO ESTADO DO AMAPÁ**

O objetivo deste capítulo é apresentar uma descrição sobre o processo inicial de implementação do Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Amapá a partir dos relatos dos agentes envolvidos na elaboração de uma proposta de projeto pedagógico, elaboração de edital e organização dos materiais e equipamentos necessários à implementação do curso, na tentativa de mapear as influências de um *habitus* conservatorial neste processo.

Para apresentar este trajeto, apresenta-se inicialmente uma perspectiva histórica a partir das primeiras iniciativas da Educação Musical no Amapá, investigando práticas que foram determinantes na construção de um *habitus* relacionado à prática musical. Bourdieu (2009) compreende o *habitus* como história incorporada feita segunda natureza, o que indica a importância de se investigar o percurso histórico do ensino de música no estado como estratégia metodológica para a compreensão de como o *habitus* conservatorial foi sendo incorporado nos agentes da região estudada, em especial aqueles que participaram do processo inicial para a implementação do curso de licenciatura em música neste estado.

O intuito, portanto, é o de contextualizar a criação deste curso no movimento histórico da Educação Musical no estado do Amapá procurando desvelar quais concepções curriculares nortearam a elaboração deste projeto, bem como outras estratégias de implementação desta licenciatura.

### **3. 1 O ensino de música no Estado do Amapá: uma perspectiva histórica**

A literatura tem demonstrado que há pouco material publicado sobre a história do ensino de música no Amapá, entretanto, encontrou-se uma perspectiva histórica sobre a Educação Musical na cidade de Macapá a partir da década de 1950 retratada por Correia e Assis (2007) no livro Educação Musical no Brasil, organizado por Alda de Oliveira e Regina Cajazeira (2007). De acordo com estes autores (CORREIA; ASSIS, 2007), até a criação do Território Federal do Amapá (1943) não havia registros de iniciativas sistemáticas que pudessem ser caracterizadas como pertencentes ao campo da Educação Musical em Macapá. Entretanto, consideram que a história da Educação Musical no Amapá divide-se em dois períodos: o primeiro, antes da criação do Conservatório Amapaense de Música (CAM); e o segundo, a partir

da institucionalização do ensino da música na região, por meio da criação deste conservatório. Por meio de dados oralmente coletados, Correia e Assis (2007) afirmam que havia

a existência de atividades musicais no contexto local sob vários âmbitos: apresentações de conjuntos musicais em bailes, a manifestação do canto com músicas folclóricas e hinos cívicos nas escolas públicas e o pioneirismo em prática de banda através das apresentações da Banda Oscar Santos<sup>9</sup> (CORREIA; ASSIS, 2007, p. 374).

Em relação a estas atividades que eram desenvolvidas antes da criação do CAM, é importante refletir que Kraemer (2000) propôs uma sistematização da área, a partir de uma concepção abrangente do que seja educar musicalmente fundamentando-a em dois princípios: a prática-músico educacional e o conhecimento pedagógico musical. Sobre o primeiro princípio este autor afirma que encontra-se em vários lugares, são espaços múltiplos e vão além das instituições escolares (KRAEMER, 2000, p.49). Deste modo, considerando as atividades musicais no período pré-conservatório, e a partir das proposições de Kraemer (2000), pode-se concluir que as atividades descritas pertencem ao campo da Educação Musical (atividades da prática músico-educacional) – apesar do que afirmam as autoras no texto. Assim, neste primeiro período pode não ter havido escolas específicas de música, mas havia práticas musicais, inclusive práticas de ensino – pois hinos eram ensinados, bandas eram formadas, instrumentos eram aprendidos.

### **3. 1. 1 Práticas de ensino de música Pré-Conservatório**

Na tentativa de conhecer quais atividades estiveram presentes neste primeiro período da história da Educação Musical no Estado do Amapá, como eram desenvolvidas e por quem, importantes dados foram encontrados na biografia (ainda não publicada) do maestro Oscar Santos (1905 – 1976). Esta biografia foi disponibilizada por uma de suas netas, a professora de música Maria Lúcia da Silva Uchôa<sup>10</sup>, auxiliando na percepção de práticas relacionadas ao campo da Educação

---

<sup>9</sup> Oscar Santos é um maestro paraense, pioneiro na formação de Bandas em Macapá e um dos autores da canção do Amapá.

<sup>10</sup> Maria Lúcia da Silva Uchôa é graduada em Licenciatura em Educação Artística – habilitação em Música pela Universidade do Estado do Pará e mestre em Musicologia pela Universidade de São Paulo, atua como professora de música na Universidade Federal do Pará.

Musical: atividades prático-musicais e pedagógico-musicais desenvolvidas por Oscar Santos a partir de 1944.

Segundo este documento, Oscar Santos, nascido em 29 de dezembro de 1905, era músico paraense, natural de Abaetetuba e começou a se interessar pela música ainda criança ao observar as atividades musicais de seu pai, que era músico de banda e conduzia um conjunto musical em Abaetetuba. Após a morte de seu pai, passa a morar com um padrinho que também era músico, começando então sua vida no meio musical, com anseio de aprender a ler notas musicais e finalmente ter sua própria banda.

Oscar Santos estudou apenas o curso primário, mas se dedicou bastante à música. Aos 14 anos passa a estudar com mestre de bandas de música, e o primeiro instrumento a aprender foi o bombardino, passando em seguida a aprender percussão, aprendeu tocar bateria e aos 17 anos passou a integrar o conjunto Euterpe Jazz, como baterista. Nas horas vagas Oscar Santos dava aulas particulares de música, pois era o único serviço que gostava de fazer e aprendeu também a tocar outros instrumentos de sopro como saxofone, clarineta e flauta transversal, experiência adquirida tocando com o conjunto Euterpe Jazz.

Sempre envolvido no meio musical na cidade de Abaetetuba e localidades vizinhas, tocando em festas religiosas e profanas, aprimorou a sua formação musical por meio da prática de banda. E ao aprimorar seus conhecimentos musicais, começa a viajar com frequência por vários municípios do estado do Pará, formando bandas de música e pequenos conjuntos musicais, desenvolvendo também neste período as habilidades para a composição e, antes de deixar sua terra natal, passa em um teste na Banda Carlos Gomes, tornando-se, Mestre de Banda.

Ao chegar na capital do Estado do Pará, Belém, tornou-se amigo do poeta paraense Bruno de Menezes. Em 1935, Bruno de Menezes e Oscar Santos estabelecem uma parceria para a criação do Hino oficial da Igreja de Nossa Senhora da Conceição, padroeira da cidade de Abaetetuba, Bruno de Menezes escreve a letra e pede ao amigo que componha uma melodia para o hino Mater Puríssima.

Oscar Santos, neste período, começa a viajar por diversas cidades do interior do Pará. Morou no município de Soure, sendo membro do Centro Musical Sourense, onde compôs diversos dobrados. Era sempre convidado para tocar dar aulas de música no município de Salvaterra, próximo a Soure, onde escreveu o dobrado

“Salvaterra” em homenagem a esta localidade. Formou uma banda de música no município de Lagapé-Miri, formando também um conjunto Musical, juntamente com o pai de Pinduca<sup>11</sup>. Permanecendo na Vila de Viçosa até 1939, onde também desenvolveu extenso trabalho com Banda de Música.

No início da década de 1940, foi convidado pelo prefeito do município Chaves (PA) para trabalhar dando aulas de música e formar uma banda musical. Neste município, havia uma turma de jovens e uma turma de pessoas com mais idade, pois para Oscar Santos aprender música e tocar um instrumento não importava a idade, bastava querer. Compôs diversos dobrados, e um deste chamava-se “29 de dezembro”, data de seu nascimento.

Mudou-se para o município de Afuá em 1943, onde constituiu uma nova família com esposa (não há registros dessa união) e uma filha adotiva, e passou a desenvolver atividades musicais. Este município paraense, localiza-se na fronteira com o Estado do Amapá a oeste e noroeste. Depois de seu trabalho ser conhecido na região, o maestro veio para a cidade de Macapá em 1944, a convite de autoridades, para tocar com outros músicos, seus amigos de Afuá, na festa do Círio de Nazaré – programação religiosa típica de Belém do Pará, que é também realizada em Macapá.

Após sua participação neste evento, foi convidado também para tocar com seu conjunto musical no primeiro grito de carnaval, e, em seguida, na posse do primeiro Governador do Território Federal do Amapá, o Capitão Janary Gentil Nunes, no dia 25 de janeiro de 1944, o que resultou em um convite do primeiro governador para que Oscar Santos ministrasse aulas de música em Macapá.

Em abril de 1944, conheceu o senhor Joaquim Gomes Diniz, advogado da prefeitura de Macapá, o qual depois foi nomeado Promotor Público Substituto da Seção Judiciária do Território Federal do Amapá. Joaquim Gomes Diniz, por ser dedicado às letras, gostava de escrever poemas, e resolveu homenagear o novo território compondo a letra da Canção do Amapá. E solicitou a Oscar Santos que musicasse os versos daquela canção, a qual se tornou o hino oficial do Amapá.

Oscar Santos foi contratado pelo governo do território do Amapá como apontador (fiscal de obras), fixando residência em Macapá em 1945. E partir deste momento, instala em sua residência o que chamou de “Academia Oscar Santos”, onde passou a ensinar instrumentos de sopro, violão, violino, acordeon e percussão, tendo

---

<sup>11</sup> Cantor paraense e compositor de Carimbó.

como seus primeiros alunos, os funcionários do governo e os filhos destes. Utilizava-se de métodos e técnicas que desenvolveu ao estudar sozinho, mas logo sentiu a necessidade de outro suporte. Nesse momento, entra em contato com a Academia Brasileira de Arte – Mário Mascarenhas, no Rio de Janeiro, para solicitar métodos que dessem suporte ao trabalho que estava desenvolvendo em sua academia.

Oscar Santos formou uma banda de música, e também conjuntos pequenos, como a criação de um conjunto feminino, de acordeon e percussão, os quais se apresentavam em festas escolares, festa de carnaval e programas na Rádio Difusora de Macapá (RDM)<sup>12</sup>. Realizava também excursões com seus alunos pelos municípios do Amapá e Pará, tocando diversos gêneros musicais e arranjos feitos pelo próprio Oscar Santos. Exigia que todos lessem a partitura, mas também “incentivava-os a tirar música de ouvido, pois assim aprenderiam a tocar diversos gêneros da música popular brasileira”.

Sobre a metodologia de ensino empregada no processo de musicalização, ensinava primeiramente teoria musical, o que chamou de “ABC Musical”, logo em seguida o método BONA<sup>13</sup> para o aprendizado da leitura, solfejo e regência. O ABC musical era cobrado para todos os alunos da academia e avaliação da parte teórica era feita de forma oral, e só avançavam aqueles que respondessem com clareza e segurança.

Após o domínio do solfejo e da leitura rítmica, o aluno iniciava na prática instrumental:

- Os alunos do núcleo de sopro, estudavam os exercícios criados por Oscar Santos, escritos de acordo com a necessidade ou dificuldade de cada aluno, depois passavam a estudar escalas na tonalidade para cada instrumento, sendo possível tocar também arranjos simples escritos por ele.

- Os alunos de acordeon, utilizavam-se dos métodos de Mário Mascarenhas e Alencar Terra. Este instrumento era bastante divulgado e executado na época, atraindo o interesse principalmente de pessoas do sexo feminino.

Observa-se que nesse período, por meio dos trabalhos desenvolvidos por Oscar Santos, que apesar de o ensino não estar ligado diretamente à uma instituição,

---

<sup>12</sup> Primeira emissora de rádio do Amapá, foi fundada em 11 de setembro de 1946 e pertencia ao Governo do Território Federal de Amapá.

<sup>13</sup> Método completo de divisão musical escrito pelo compositor italiano Paschoal Bona, que lecionava canto no Conservatório de Milão e viveu de 1816 a 1878.

a forma de ensinar não era distinta de uma instituição especializada da música. Já é possível notar a predominância da forma conservatorial de ensino: a concepção de que é necessário primeiro aprender notação musical para depois iniciar a prática no instrumento – ainda que práticas de “tirar música de ouvido” fossem incentivadas. Jardim (2008) ao tratar sobre a consolidação da forma conservatorial, infere:

Como instituição modelar, o Imperial Conservatório de Música inspirou a criação de outras instituições em que se observam semelhanças na estrutura de organização dos cursos e no padrão de ensino. Essas semelhanças constituem o que chamamos aqui de forma conservatorial e consistem num conjunto de práticas de ensino que caracterizam o ensino musical, em conservatórios, escolas, academias ou aulas particulares. Tais práticas fundamentam-se no princípio da aula individual, e toda a progressão do conhecimento, técnica ou teórica, gira em torno da condição individual. Embora haja um programa fixo, de estudos, exercícios e peças considerados de aprendizado obrigatório, estabelecido como meta a ser alcançada, não existe um planejamento prevendo a distribuição de conteúdos e o seu desenvolvimento se dá de acordo com o desempenho individual do aluno (JARDIM, 2008, p. 49 – 50).

Neste sentido, é possível observar na prática de ensino adotada por Oscar Santos a adoção de programas fixos de estudo com exercícios, peças consideradas de caráter obrigatório (ABC Musical e método BONA), e a execução de peças criadas por ele. Nota-se uma versão particular de um modelo de ensino adotado no Imperial Conservatório de Música. Apesar de sua formação musical ter se dado de maneira informal, a partir do contato com a família e com amigos (e seus grupos de música), Oscar Santos procura por suporte no centro de referência do país, o Rio de Janeiro. Mas não abre mão e inserir, também, outras práticas que considerou importantes em sua trajetória – práticas que não fazem parte do universo dos conservatórios – como o tirar de ouvido.

Podemos tomar Oscar Santos como um mestre de ofício, aquele músico que por dominar a arte, torna-se professor. Segundo Harnoncourt (1988), a formação do músico se dava da seguinte forma: o músico formava aprendizes de acordo com sua especialidade, havia uma relação entre aprendiz e mestre na música, semelhante à dos artesãos, “la-se a um determinado mestre para aprender com ele o “ofício”, sua maneira de fazer música, [...] O mestre ensinava ao aprendiz sua arte, todos os aspectos desta arte. Ele não ensinava somente a tocar um instrumento, ou cantar, mas também a interpretar a música” (HARNONCOURT, 1988, p. 29). E era esta

formação que predominava, a relação mestre-aprendiz, que foi então substituída por um sistema, por uma instituição: o conservatório.

No Amapá, no período pré-conservatório, são estes os registros aos quais foi possível ter acesso para esta pesquisa: as atividades musicais desenvolvidas pelo mestre Oscar Santos – que compreende o período de 1944 a 1952, data da criação do Conservatório Amapaense de Música (CAM). E mesmo depois da criação do conservatório, Oscar continuou a desenvolver seu trabalho em outros espaços como: a Escola Industrial de Macapá/Ginásio de Macapá (GM), o Instituto de Educação do Território do Amapá (IETA) e o Sesi Amapá, sempre formando bandas de música.

Oscar Santos buscou aperfeiçoamento no Rio de Janeiro em diversos momentos de sua trajetória, obtendo certificação, por meio de cursos de curta duração:

- Na Academia Brasileira de Arte do Rio de Janeiro, em 1959, recebeu o diploma de Harmonia, Teoria e Solfejo;

- Em 1962, recebeu certificado de habilitação profissional da Ordem dos Músicos do Brasil, no Rio de Janeiro, o que o possibilitou a fundar e se tornar o primeiro Presidente da Ordem dos Músicos do Brasil, seção Amapá no período de 1962 a 1970;

- Do Conservatório de Música do Rio de Janeiro, em 1965, recebeu o Grau de Técnico em Teoria Musical.

Estas certificações possibilitaram ampliar seu campo de atuação, passando a atuar como professor de Educação Musical no IETA, disciplina que fazia parte do currículo do curso Pedagógico nesta instituição no período do 1965 a 1972. Além disso, as certificações possibilitam observar uma ligação das práticas de ensino levadas a cabo no Amapá com as práticas conservatoriais – ainda que outras práticas também se fizessem presentes.

O trabalho de Oscar Santos foi de grande importância para uma geração de músicos no Amapá, os quais mais tarde contribuíram para a formação de bandas marciais nas escolas públicas de Macapá e ingresso de diversos músicos nas bandas militares do estado do Amapá.

### 3. 1. 2 O Conservatório Amapaense de Música

Ao ser criado o CAM<sup>14</sup> por meio do decreto nº 124 de 25 de janeiro de 1952, Oscar Santos juntamente com seus músicos, participou da sessão solene de inauguração, sendo convidado pelo maestro paraense Altino Pimenta<sup>15</sup>, primeiro diretor do CAM, para compor o corpo docente e atuar como professor das disciplinas Teoria Musical, Solfejo e Harmonia Elementar. Contudo, não se adaptou às normas do Conservatório, vindo em pouco tempo a solicitar a sua exoneração, optando por ficar ministrando aulas em sua academia - que cresceu bastante, devido à diversidade de instrumentos que ensinava.

O CAM, no início de suas atividades, contava com apenas 3 (três) professores, que atuavam nos cursos de Canto Lírico, Piano e Violino e atendiam 30 alunos, distribuídos nestes cursos e ainda tinha a teoria musical como disciplina complementar. Neste período também foi implementado o curso de Ballet Clássico, mas foi extinto após o primeiro ano de funcionamento, pela não existência de professores habilitados, e por este mesmo motivo ocorre a extinção dos cursos de Canto Lírico e Violino.

Em meio a muitas dificuldades para se manter em funcionamento, o CAM mantinha parceria com outras instituições de ensino da música no país, como o Conservatório Carlos Gomes, no Pará e o Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro, se desenvolvendo ao longo dos anos, com a implantação de diversos cursos como Acordeon, Arte Dramática, Violão e a inclusão de disciplinas como Pedagogia Musical no curso de Piano e Folclore Brasileiro, culminando assim com o aumento do número de alunos em seus cursos, possibilitando que alguns alunos chegassem à conclusão do curso técnico profissionalizante em Instrumento.

O CAM, apesar de muitas limitações, na década de 1970 manteve uma vida musical ativa dentro e fora da instituição. Havia regularmente recitais e audições dos alunos e alguns professores, por iniciativa de Altino Pimenta, que também participavam de programas na RDM, com programação ao vivo, contribuindo na época com a formação da cultura musical erudita e popular no Amapá, e com a continuidade das atividades exercidas no conservatório.

---

<sup>14</sup> O Conservatório Amapaense de Música teve como primeira sede, um pavilhão da Escola Normal de Macapá.

<sup>15</sup> Fundador do Conservatório Amapaense de Música, convidado pelo primeiro governador do Território Federal do Amapá, Janary Gentil Nunes.

Na década de 1980, o CAM tinha em média 353 alunos, distribuídos nos cursos de Piano (219), Violão (94) e Acordeon (30). Seu corpo docente contava com 19 professores, que, além das aulas práticas, ministravam disciplinas de Percepção Musical, Canto Coral, Folclore e Educação Física. Entretanto, em decorrência da transferência de alguns professores para outros estados, ocorreu novamente a situação de não haver professores habilitados. Dessa forma, as atividades do curso técnico foram encerradas, prosseguindo apenas as atividades do curso básico. Porém, mesmo em meio a estas circunstâncias, o CAM formou 85 estudantes nesta época.

A partir deste momento, a instituição passou a proporcionar capacitação ao corpo docente, enviando 4 (quatro) professores à capital do Rio Grande do Sul para participar dos cursos de Regência Coral, Harmonia Tonal, Percepção Musical, Técnica Pianística, Didática Instrumental e Psicologia Geral. Ao retornar para Macapá, os quatro repassaram estes conhecimentos aprendidos aos docentes e discentes do CAM.

A partir de 1983, por meio da portaria nº 0139/83, o Conservatório Amapaense de Música passa a denominar-se Escola de Música Walkiria Lima (EMWL), ocorrendo diversos eventos significativos que contribuíram para o crescimento desta instituição como: concurso público para o cargo de Instrutor Musical (1992), viabilizando o ingresso de professores efetivos; a reativação do coral da escola que recebeu o nome de Coral Oscar Santos (1983), o qual participou em Minas Gerais do XV Festival de Corais de Poços de Caldas. Em 1995, há a criação da Fundação de Cultura do Estado do Amapá (FUNDECAP), fundação responsável por agenciar políticas públicas para o fomento da cultura, e que agregou todas as instituições públicas que promoviam cultura no Amapá, e dentre estas a EMWL, possibilitando seu crescimento como instituição de ensino musical oficial no Amapá.

Entretanto, em 02 de outubro de 2007, a Escola de Música Walkiria Lima (EMWL) é transformada em Centro de Educação Profissional em Música Walkiria Lima (CEPMWL), por meio da lei estadual nº 1125/07. Correia (2011), que estudou sobre os sentidos da Educação Profissional em Música, investigando os alunos do CEPMWL, afirma que

A EMWL apresentava um longo percurso histórico no que diz respeito à formação de músico no estado do Amapá, mas que, por algum motivo, não se atentou de maneira significativa à regularização dessa

formação e ao propósito contido na criação de um centro de formação nessa área, sendo esta a única instituição pública de ensino musical do Estado do Amapá (CORREIA, 2011, p.12)

Para Correia (2011), a escola de música transformada em Centro de Educação Profissional, com cursos legalizados e de acordo com as exigências do Ministério da Educação (MEC), possibilitaria o acesso a recursos do governo federal, por meio do “Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) que tinha como objetivo modernizar os espaços educativos, a melhoria da qualidade do ensino e a oferta de cursos de atualização aos profissionais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”. (CORREIA, 2011, p.12)

Correia e Assis (2007) relatam que a partir de 2004, professores, alunos e profissionais ligados a atividades musicais no estado, iniciaram as primeiras reflexões em torno da formação de professores de música, o que culminou com o I Encontro de Educação Musical ocorrido na EMWL no período de 04 a 06 de setembro de 2006, o qual tinha o objetivo de congregar educadores musicais que atuavam nos espaços formais e informais, com possibilidades de aperfeiçoamento.

Este encontro contou com a participação das educadoras musicais Dra. Cristina Tourinho (UFBA) e Dra. Maria Cristina Cascelli de Azevedo (UnB), as quais atuaram como mediadoras nas discussões sobre os temas relacionados ao ensino da música no contexto nacional e internacional, as quais também ministraram cursos e oficinas. Neste encontro, ocorreu um intenso debate em relação à implantação do ensino superior em música no estado, sendo enfatizado o importante papel da EMWL para a organização inicial deste processo, que era a criação do curso superior em música na UEAP.

### **3. 1. 3 O Marabaixo**

É importante ressaltar que dentro desse contexto histórico destaca-se uma manifestação cultural no Amapá chamada Marabaixo que é uma expressão da cultura popular tradicional manifestada tanto na capital como no interior. De acordo com Martins (2012) a história cultural do Amapá inicia-se com as travessias de Portugal para Amazônia, “o Marabaixo já tinha movimento e comunicação e as travessias nos oceanos foram um meio de comunicação cultural para a formação dos mesmos” (MARTINS, 2012, p. 27).

A partir da assinatura por D. João V de um documento (1746), que estabelecia o envio de casais açorianos (famílias) para povoar o Brasil, os quais sem muita assistência adentraram o território brasileiro com coragem e fé, chegaram ao país, também, as festas populares como a de São João, São Pedro e do Divino e outras heranças culturais, trazidas também por africanos, portugueses, espanhóis, franceses etc.

Segundo Martins (2012), os primeiros negros chegam ao Amapá, por volta de 1751, vindos de Belém, Rio de Janeiro e estados nordestinos, acompanhados de brancos, enviados pelo governador do Grão-Pará, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, para povoar Macapá, e construir a Fortaleza São José de Macapá, possibilitando o crescimento populacional e a formação do povoado da Vila de São José de Macapá. Entretanto, os primeiros habitantes de Macapá foram os índios, pois no local onde fora iniciada a cidade existia uma tribo por nome Tucujú<sup>16</sup>.

Com mão de obra composta por militares e escravos (índios e africanos), inicia-se a construção da Fortaleza de São José de Macapá, que prolongou-se por 18 anos, sendo inaugurada em 19 de março de 1782, tornando-se um dos principais pontos turísticos da região Amazônica. Apesar de nunca ter sido utilizada para a guerra, foi eleita uma das sete maravilhas do Brasil, onde foram dados os primeiros toques das caixas do Marabaixo. E ainda segundo Martins (2012)

O Marabaixo nasceu do encontro entre diferentes etnias negras, brancas e ameríndias, dialogando dentro do mesmo contexto social dos índios Tucujús. Surgiu de uma ruptura cultural, ou seja, o interrompimento do desenvolvimento cultural das diversas manifestações culturais no momento do traslado para o Brasil e, surgiu também, pela desordem: parentes que ficaram para trás ou em Mazagão; parentes mortos e enterrados por lá; os pais que foram separados dos filhos; as esposas que não sabiam dos maridos; o bebê que não sabia da sua mãe; os objetos pessoais que foram desprezados e/ou proibidos de embarcar (MARTINS, 2012, p. 87).

---

<sup>16</sup> Tucujú – Etnia indígena que habitava a margem esquerda da foz do rio Amazonas, onde atualmente localiza-se a cidade de Macapá, capital do Amapá. [www.dicionarioinformal.com/tucuju/](http://www.dicionarioinformal.com/tucuju/)

Trata-se de uma cultura mestiça que envolve religiosidade, o Marabaixo é uma dança/ritual que envolve o sagrado e o profano, envolvendo “o ladrão<sup>17</sup>, caixas<sup>18</sup>, saia rodada, murta<sup>19</sup>, ladainhas<sup>20</sup>, festeiro<sup>21</sup>, gengibirra<sup>22</sup>” (MARTINS, 2012, p. 37).

De acordo com Martins (2012) o marabaixo é sempre dançado com exuberância, onde os participantes molham-se de suor, e mesmo cansados, pedem a intensificação o ritmo das caixas, os “homens fazem gestos da queda do corpo imitando a capoeira (chamada de carioca) e as mulheres, freneticamente, cantam, dançam e gritam”. Em relação aos Santos do Marabaixo, o culto se dá ao Divino Espírito Santo e Santíssima Trindade para o Marabaixo do Laguinho, e Santíssima Trindade dos Inocentes para o Marabaixo da Favela (MARTINS, 2012, p. 38).

Ainda segundo este autor, não há uma informação exata sobre a origem da palavra “Marabaixo”, fala-se em “mar adentro, ou mar adelante”; e, ainda, que é originada da palavra Morabit ou mourabut que significa “sacerdotes dos vales”. Alguns descendentes dos pioneiros do marabaixo, dizem que origina-se de Mar-a baixo”, grito dado quando os corpos eram jogados no mar dos navios negreiros nas travessias para o continente americano. E segundo o historiador amapaense Nilson Montoril de Araújo, “o marabaixo, cujo, significado não é bem esclarecido, certamente lembra a penosa travessia que os negros fizeram a bordo dos navios dos escravagistas” (ARAÚJO, 2004, p. 16).

---

<sup>17</sup> De acordo com a linguagem do marabaixo, “Ladrão” é a denominação da sua canção tradicional. O nome ladrão é em função da profanação de alguma cena cotidiana. Alguns deslizes cotidianos são registrados e no desenvolvimento do ladrão de marabaixo aquela cena é profanada. O nome ladrão é, também, em função de, no momento do desenvolvimento da canção na dança do marabaixo, quando uma pessoa está entoando um verso, outra pode “roubar” a sua melodia e/ou ritmo, lançando outros versos, ocorrendo, assim, a disputa em forma de rima. “Tirar um ladrão” significa cantar ou declamar os versos do ladrão, pelo solista de ladrão. E as (os) “cantadeiras (ores)” são os que respondem o refrão do ladrão.

<sup>18</sup> Espécie de bumbo confeccionado de madeira e couro de animais.

<sup>19</sup> Planta das Américas, da família das melastomáceas, de nome científico “Mouriria guianensis”.

<sup>20</sup> Realizado por quem sabe rezar e conduzir o rito, numa linguagem que afirmam se o idioma Latim.

<sup>21</sup> O Festeiro de marabaixo é uma espécie de autoridade do Ciclo do Marabaixo. É responsável por toda a organização do Ciclo do Marabaixo. Para que uma pessoa seja escolhida festeira do Ciclo ela deve ser a pessoa que conseguir ficar com a bandeira do Santo no final do ciclo, ou seja, quando da derrubada do mastro, que tem no seu topo uma bandeira com a imagem do santo, candidatos (as) a festeiros (as) posicionam-se próximo ao local onde irá cair. A pessoa que primeiro tocar na bandeira será a festeira do ano seguinte.

<sup>22</sup> A gengibirra é a bebida tradicional do marabaixo. Como nos demais rituais que acontecem na área do estuário amazônico existem as bebidas tradicionais. A gengibirra consiste numa infusão preparada com cachaça e gengibre que é servida nas danças de marabaixos e atua como um excelente efeito calmante sobre a garganta daqueles que cantam e dançam por muitas horas.

O Marabaixo envolve diversas culturas como a africana, baiana, carioca, maranhense, paraense, portuguesa etc. Da África vem o ladrão, a dança, a indumentária; do baiano e carioca o jogo da capoeira; dos portugueses os louvores aos santos e dos índios, as caixas, a bebida e a murta, se tornando uma das maiores expressões culturais do Amapá, embora existindo outras, como o Batuque, por exemplo. Mas o Marabaixo é desenvolvido com mais convicção em diversas localidades no estado, com algumas variações, em relação ao ritual, caracterizações, ritmo, estilizações, procissões, ladainha e na dança, o que possibilita chamarmos de “marabaixos”, em vez de somente marabaixo, pois há vários tipos.

As festividades do Marabaixo, acontecem em Macapá, especificamente nos bairros do Laginho e da Favela (Santa Rita) de acordo com um ciclo anual com datas que obedecem o calendário católico. Estes ciclos estão oficializados no âmbito do Estado do Amapá por meio da Lei nº 0845 de 13 de julho de 2004.

Observa-se que a história do ensino de música no Amapá conta com manifestações culturais como o Marabaixo, que chegou muito antes da implantação de sistema formal de ensino da música. Contudo, tais manifestações – com suas práticas de ensino e aprendizagem – não são consideradas como objetos de estudo nas instituições musicais. Além disso, mesmo antes da implantação do CAM, por meio do trabalho de Educação Musical desenvolvido por Oscar Santos, a forma conservatorial de ensino é marcante, e perpassa todas as instituições, que mesmo mudando de status, permanecem com estrutura curricular semelhante.

**Figura 1 - Disciplinas que faziam parte da Academia Oscar Santos, CAM, EMWL e CEPMWL**



**Fonte:** elaborada pela autora com base em levantamento bibliográfico

É possível observar, a partir da figura 1, uma forte semelhança na estruturação disciplinar entre as primeiras práticas de ensino da música até os dias atuais, demonstrando, neste sentido, a força da instituição conservatorial em modelar as práticas curriculares ao longo do tempo. Neste sentido, ganha força a hipótese de que esta influência poderá ser observada, também, no curso de licenciatura em música da UEAP, ainda que esta não tenha se originado a partir do Conservatório Amapaense de Música – embora sua gênese esteja ligada, de certa forma, nos encontros de Educação Musical ocorridos na EMWL.

A seção que se segue apresenta um pequeno histórico da UEAP, enquanto instituição responsável pela implementação do curso de música, desvelando as facetas do processo inicial de implementação deste curso.

### **3. 2 A UEAP e as licenciaturas: histórico, proposta pedagógica e a proposta inicial da Licenciatura em Música.**

Criada em 2006, A Universidade do Estado do Amapá (UEAP), é fruto de discussões da sociedade amapaense e iniciativas de parlamentares e profissionais da educação, partindo da necessidade de se criar mais uma instituição de ensino superior pública no Estado, além da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). A partir de

dezembro de 2005, o governador em exercício, Antônio Waldez Góes da Silva, toma a decisão de criar e implantar uma universidade no âmbito da estrutura administrativa estadual e, no dia 27 de dezembro de 2005, institui o Grupo de Trabalho Institucional (GTI) encarregado de discutir e elaborar a proposta de implantação da instituição.

Como parte dos desdobramentos deste GTI para a implantação desta instituição, foram realizadas audiências públicas, no período de 04 a 07 de fevereiro de 2006, onde instituições governamentais e não governamentais, bem como a sociedade civil, discutiram questões sobre a formação em nível superior, bem como propostas para a implantação da UEAP. Tal ação resultou na produção de um arquivo com atas de reuniões e de um CD-ROM onde constam as palestras realizadas, as quais contribuíram para a elaboração da lei que institui a UEAP, bem como para a formulação de uma lista com sugestões de cursos que poderiam ser implantados.

A partir do resultado destas audiências, a UEAP tem sua criação autorizada pela lei nº. 0969, de 31/03/2006, e instituída pela lei de autoria do executivo estadual nº. 0996, de 31/05/2006. De acordo com esta última lei, em seu art. 2º, a UEAP tem como premissas fundamentais: a) a autonomia didático-científica, cultural, administrativa, e de gestão financeira e patrimonial; b) atuação em todas as áreas do conhecimento (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI - UEAP, 2006, p. 9).

Ao ser instituída em 2006 a UEAP, logo foi elaborado o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), projetado para um período de 5 (cinco) anos. Este documento tratava-se de um plano fundamental para uma instituição que estava em processo de implantação de sua estrutura acadêmica. O PDI serviu como um instrumento basilar — uma espécie de plano diretor da instituição para as ações da UEAP, o qual demonstrava à sociedade uma percepção da sua estrutura, da implementação e funcionamento dos cursos, tanto na perspectiva administrativa quanto acadêmica.

A UEAP foi implantada com a missão primordial de ser uma instituição de ensino superior pública, ofertar cursos gratuitos de qualidade, com vistas “à formação profissional em áreas importantes para as políticas públicas e para o setor produtivo, elevando o nível sociocultural da população amapaense e da Amazônia”. Tendo como finalidades proporcionar a formação técnico-profissionalizante, contribuindo com o desenvolvimento local, regional e nacional, “ampliando as oportunidades do mercado

de trabalho, através da formação especializada de profissionais, bem como através da indução a atividade empreendedoras” (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI - UEAP, 2006, p. 9). Neste sentido seus principais desafios eram:

- I) criar cursos de graduação voltados ao fortalecimento da educação em todos os níveis de ensino e ao mercado de trabalho;
- II) criar cursos de pós-graduação nas modalidades de especialização, mestrado e doutorado no âmbito científico e profissional voltados para formação tecnológica avançada, visando a especialização de recursos humanos em áreas novas e importantes do conhecimento;
- III) participar da política de desenvolvimento econômico e social do estado do Amapá, através de cooperação na elaboração e acompanhamento de planos, programas e projetos, assim como na indução ao empreendedorismo no estado;
- IV) ampliar e fortalecer a formação em todo o estado através da interiorização de campi e de cursos isolados;
- V) tornar-se referência na formação técnico-científica no estado, na região amazônica e na área de fronteira, induzindo e participando de programas e projetos em parceria com os países fronteiriços ao estado, visando o fortalecimento das relações sociais e da economia regional;
- VI) participar da produção técnico-científico, contribuindo com o conhecimento e o desenvolvimento tecnológico (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI - UEAP, 2006, p. 9 - 10).

A partir da sua missão, finalidades e desafios, seus objetivos foram traçados dentre os quais está:

1. Promover a educação superior, desenvolvendo o conhecimento universal, com especial atenção para o estado do Amapá e para a Amazônia;
2. Ministrando cursos de grau superior, nos níveis de graduação e pós-graduação, com ações especiais que objetivem a expansão do ensino, do conhecimento científico e da cultura em todo o estado do Amapá;
3. Realizar pesquisa e estimular atividades criadoras, valorizando o indivíduo em seu processo evolutivo, incentivando o conhecimento científico relacionado ao homem e ao meio ambiente;
4. Contribuir com as políticas de desenvolvimento do estado do Amapá, através da formação técnico-científico (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI - UEAP, 2006, p. 11).

Seguidas das metas estabelecidas

- Implementar uma universidade pública que possibilite a oferta de cursos gratuitos à população local, diminuindo o déficit de oferta e vagas por cursos em instituição pública do estado;
- Implantar no período de 10 anos o número de 10 a 15 cursos de nível superior voltados para as áreas produtivas e sociais de vocação do Estado do Amapá;
- Qualificar recursos humanos, em níveis de graduação e pós-graduação, para suprir demandas do mercado de trabalho local;
- Capacitar técnicos com base na cultura do empreendedorismo visando à criação de novos empreendimentos no Amapá;
- Produzir e difundir novos conhecimentos científicos e tecnológicos, promovendo o desenvolvimento econômico, cultural e social do estado (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI - UEAP, 2006, p. 11 - 12).

Os objetivos são definidos a partir de uma estratégia de inserção da UEAP como instituição a promover o desenvolvimento local e regional, pois o Amapá é o estado que possui o maior índice de preservação ambiental do país, apresentando 97% de sua cobertura vegetal preservada, com 56% demarcada como áreas protegidas, sendo 67.570 km<sup>2</sup> da superfície do Amapá unidades de conservação, com reservas federais, estaduais e propriedade privada e 11.114 km<sup>2</sup> reservas indígenas, com destaque para o Parque Nacional do Tumucumaque, que é uma Unidade de Conservação que possui a maior reserva florestal do planeta com 3,8 milhões de hectares.

Toda essa proteção e potencial de biodiversidade se apresentam como desafios às políticas públicas voltadas ao desenvolvimento do estado, de como potencializar a rica biodiversidade do espaço territorial amapaense, possibilitando “abertura de negócios, conhecimento e tecnologia, visando geração de riqueza e renda em benefício das populações locais, mantendo os níveis satisfatórios de conservação do meio ambiente (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI - UEAP, 2006, p. 12).

Neste sentido, fez-se necessário criar instituições educacionais com vistas à produção de conhecimento voltado à realidade local e a criação da UEAP se apresentou de forma estratégica, “como instituição capaz de contribuir com a formação do indivíduo moderno, na perspectiva de dar respostas aos desafios que se apresentam à sociedade amapaense (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI - UEAP, 2006, p. 12 - 13).

Neste documento são também apresentadas as principais áreas de desenvolvimento da economia do estado, como produtos florestais (madeireiro e não

madeireiro), minérios, agricultura, pesca, artesanato e turismo, bem como os setores de produção explorados e que tornaram-se promissores na economia estadual, tais como: biotecnologia, fitoterápicos, fitocosméticos e tecnologia de alimentos, tendo o Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá (IEPA) como o centro irradiador desse processo de pesquisa e a transferência de tecnologias para incubação de empresas e cooperativas. O IEPA atua em pesquisas nas áreas de botânica, zoologia, recursos, geologia, produtos naturais (com destaque às pesquisas com óleos e essências vegetais), meteorologia, arqueologia, ordenamento territorial, meio ambiente, tecnologia de alimentos e museologia.

E desta forma a UEAP surge como uma instituição estratégica no processo de desenvolvimento do estado, apresentando uma oferta de cursos de nível superior voltados à realidade local, ofertando prioritariamente cursos tecnológicos e as engenharias. Entretanto, não se fechou a um perfil único e especializado, há também a oferta de cursos em outras áreas do conhecimento, com destaque para a formação nas áreas da educação e saúde, que ainda apresentam carências.

Desta forma, os primeiros cursos implementados na UEAP foram 6 (seis): Engenharia Florestal, Engenharia de Pesca, Engenharia de Produção (com habilitações em Tecnologia de Madeira e Tecnologia Mineral), Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Letras (com habilitações em Francês e Espanhol) e Licenciatura em Química, de acordo com as sugestões feitas nas audiências públicas realizadas pelo GTI. Os quais além destas primeiras sugestões, indicaram os próximos cursos que deveriam ser implementados dentro do período de 10 (dez) anos.

Tais como:

**- Cursos da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:**

Licenciatura em Música; Licenciatura em Filosofia; Administração (com ênfase em Empreendedorismo e Mercado Exterior) e Ciências Sociais (com Habilitação em Licenciatura e Bacharelado)

**- Cursos da Área de Ciências Exatas:**

Engenharia Ambiental; Design (Embalagem e Artefato – jóias, artesanato e móveis); Engenharia Química; Agronomia e Telecomunicações.

**- Cursos da Área de Ciências Naturais e Biológicas:**

Medicina Veterinária; Farmácia; Saúde Pública; Biomedicina; Medicina e Educação Física (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI - UEAP, 2006, p. 17 - 18).

De acordo com Mendes (2012), que investigou sobre a expansão da educação superior no Amapá, os primeiros cursos implementados na UEAP foram:

Engenharia de Pesca, Engenharia de Produção, Engenharia Florestal, Licenciatura em Letras, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Química, Licenciatura em Filosofia, Tecnologia em Design, Licenciatura em Ciências Naturais, Engenharia Química e Engenharia Ambiental (MENDES, 2012, p. 85). O quadro 3 abaixo apresenta os anos de criação dos cursos da referida Universidade:

**Quadro 3 - Cursos implementados da UEAP a partir de 2007**

Nº	Curso	Ano de Implementação
01	Engenharia de Pesca	2007
02	Engenharia de Produção	2007
03	Engenharia Florestal	2007
04	Licenciatura em Letras	2007
05	Licenciatura em Pedagogia	2007
06	Licenciatura em Química	2007
07	Licenciatura em Filosofia	2008
08	Tecnologia em Design	2009
09	Licenciatura em Ciências Naturais	2010
10	Engenharia Química	2010
11	Engenharia Ambiental	2010
12	Licenciatura em Música <sup>23</sup>	2015

Fonte: Mendes (2012, p. 85)

De acordo com o quadro acima, o Curso de Licenciatura em Música foi o último curso implementado na UEAP. O início das discussões em torno da implementação deste curso começou na gestão da professora Doutora Maria Lúcia Teixeira Borges, que atuou como reitora da UEAP no período de janeiro de 2011 a junho 2014, a qual já vinha sinalizando o interesse em implementar a Licenciatura em Música, quando tomou a iniciativa de criar um coro comunitário como atividade de extensão, tendo como beneficiários a comunidade acadêmica e a sociedade em geral.

O coro Comunitário da UEAP foi criado 11 de outubro de 2012, por meio da Resolução Nº 033/2012 aprovada pelo Conselho Superior Universitário da UEAP (CONSU/UEAP), ligado à Pró-reitora de Extensão (PROEXT), com as seguintes finalidades:

- I - Proporcionar o desenvolvimento de atividade permanente de produção artística musical, aberta à comunidade universitária e à sociedade em geral, atendendo à finalidade da Universidade de interação com a sociedade amapaense em busca do desenvolvimento sociocultural e de incentivo à prática de música em conjunto com propósitos específicos;

<sup>23</sup> Implementado após a pesquisa de Mendes

II - Incentivar a prática do canto coral no Estado do Amapá não apenas como uma linguagem artística e de expressão, mas, como meio de promover a inclusão social e a valorização da essência humana;

III - Difundir a prática do canto coral como meios de educação, de disseminação do conhecimento, de conscientização, de promover a inclusão social e as relações intra e interpessoal no ambiente de trabalho, e de inculcar valores morais na busca da transformação e da harmonização social;

IV - Propagar conhecimentos relativos à importância singular da prática do canto coral como meio promotor de saúde e bem-estar (RESOLUÇÃO CORO COMUNITÁRIO, art. 4º, 2012, p. 2).

As atividades do coro comunitário da UEAP iniciaram-se a partir da aprovação desta resolução, funcionando como prática de Laboratório em Música, com duração semestral e com conteúdo específico para cada período, e deveria ser meio de obtenção de créditos para a disciplina Atividades Curriculares Complementares<sup>24</sup> dos cursos da UEAP.

A partir desta iniciativa, começam as projeções em torno da implementação do curso de licenciatura em música, o qual encontrava-se previsto desde a criação da UEAP como uma das suas metas e sugestões de curso pelo GTI, na época da criação da UEAP.

Em 05 de julho de 2013 é instituída a comissão de implementação deste curso, tendo como competência a elaboração da Minuta do Projeto Político Pedagógico do Curso, como início ao processo de implementação da Licenciatura em Música no Amapá. Processo este que será descrito neste capítulo, como intuito de compreendê-lo, na busca por mapear, nas práticas que permearam este processo, as influências de um habitus associado à prática musical tradicional.

Tal comissão foi constituída por 8 (oito) professores do quadro de docentes da UEAP e da Secretaria de Educação do Estado (SEED), que elaboraram a primeira proposta de PPC, de onde emergiu o perfil do professor de música para a elaboração do código de vaga para o primeiro concurso docente, ocorrido em abril de 2014. Ressalta-se que, para esta pesquisa, apenas 6 (seis) professores desta comissão foram ouvidos, e outros 2 (dois) não puderam participar por motivos de indisponibilidade de tempo e problemas de saúde. Esta mesma comissão, também se debruçou na organização das minutas dos processos licitatórios para compra do

---

<sup>24</sup> Componente ofertado como disciplina nos primeiros PPCs de graduação da UEAP.

instrumental a ser utilizado no curso: equipamentos, material áudio visual, mobília e material bibliográfico.

Neste sentido, tornou-se necessário ouvir estes professores para compreender como se deu este processo, o porquê da escolha destes agentes, a organização dos trabalhos, bem como suas concepções sobre o currículo de Licenciatura em Música. Para tanto, utilizou-se da entrevista semiestruturada, sendo elaboradas 5 (cinco) questões, que buscavam levantar informações sobre:

- a formação, trajetória pessoal e profissional do agente e descrição do convite ou escolha para compor a comissão;
- os trabalhos iniciais para implementação do curso, no que se refere-se a distribuição dos trabalhos;
- a elaboração do PPC: escrita do texto do projeto, organização curricular, especificamente como sobre a escolha das disciplinas e a escrita do ementário; e
- A concepção sobre um curso de Licenciatura em Música no Amapá.

A partir destas questões, e pelas respostas dadas pelos entrevistados foi possível instituir 5 (cinco) categorias para analisar como se deu o processo inicial de implementação do curso de Licenciatura em Música da UEAP, buscando mapear as influências de um *habitus* conservatorial, quais sejam:

Categoria 1: Escolha de agentes para elaboração da proposta inicial;

Categoria 2: Formação;

Categoria 3: Trajetória pessoal e profissional;

Categoria 4: Concepção de currículo;

Categoria 5: Concepção de formação de professores de música.

### **3. 2. 1 A escolha de agentes para a elaboração da proposta inicial**

A criação do curso de licenciatura em música da UEAP, como mencionado anteriormente, estava prevista no PDI desde a criação da UEAP e mediante esta premissa, a reitora da UEAP em 2013, institui uma comissão para elaboração de uma minuta de projeto pedagógico para o curso de Licenciatura em Música, pois neste mesmo ano o governo do Estado do Amapá, havia autorizado a realização do segundo concurso público para o cargo docente e de técnico para a UEAP, o qual se efetivaria em 2014.

Nestas circunstâncias, a reitora entendeu que a escrita dessa minuta deveria ser feita com urgência, pois ela deveria ser colocada em apreciação no CONSU para aprovação, a fim de que as vagas para professor de música fossem incluídas no edital nº 043/2013 (Concurso Público para o provimento de vagas dos cargos do quadro de Pessoal Efetivo de Docentes da UEAP).

Neste sentido, uma portaria é emitida com a composição de 8 nomes. A partir da categoria 1 de análise, que trata da escolha dos profissionais que integraram esta comissão, pode-se concluir que tais membros foram selecionados com base na sua formação profissional e na relação de cada um com a UEAP.

A professora ligada ao Centro de Educação Profissional de Música Walkiria Lima afirma que a instituição foi convidada a enviar um representante para compor a comissão:

Nós recebemos o convite por meio de um ofício da Universidade colocando a instituição Centro de Educação Profissional de Música Walkiria Lima como a instituição que daria esse apoio por meio de um representante da escola para compor esta comissão. E na escola foi pensado no perfil do profissional que poderia ajudar, e desta forma o meu nome foi selecionado (Professora 1).

Outro membro da comissão era professor da UEAP, ligado ao curso de Pedagogia, e já estava trabalhando em outras ações dentro da Universidade:

Foi feita uma portaria [...], eu fazia parte do colegiado de Pedagogia, fui indicado para várias ações dentro da instituição e uma delas foi fazer parte da comissão do curso de licenciatura em música. Na época, estava atuando como professor substituto no colegiado de pedagogia, e fui indicado pela reitora para fazer parte da comissão que seria responsável em construir o projeto de implantação do curso de música da universidade. Entendi, que se tratava de uma equipe multidisciplinar da própria instituição (Professor 2).

Outro membro da comissão estava ligado à criação do Coral da UEAP:

Eu ainda morava em Brasília, aí a professora Lúcia, que era reitora da Universidade (nas minhas vindas por aqui, eu sempre vinha porque trabalhava na época com o Senador), ela pediu pra que eu fizesse um projeto (e esse sim foi o início da música dentro da UEAP na verdade) para criarmos um coral na Universidade, um Coro Comunitário (eu dei a ideia que fosse comunitário pra que não ficasse só dentro da Universidade, mas que fosse aberto à sociedade) e depois de implantado o projeto, em um belo dia eu recebi na minha mesa uma portaria onde dizia que eu era a presidente da comissão que nomeava também outras pessoas (Professora 3).

Também o regente deste coral foi convidado a participar:

Eu estava trabalhando como regente do coro da UEAP e a professora Maria Lúcia Teixeira me convidou. Ela disse "olha, você vai fazer parte da comissão, uma equipe de professores, de profissionais para fazer um projeto para a implementação do curso, para começar o curso" e aí começamos do zero então (Professor 5).

Outra professora foi convidada por ser ligado à área de Música:

Foi quando ela (reitora) me chamou e disse, nós estamos precisando de pessoas que estejam com uma qualificação na área para formar um grupo de trabalho para escrever um projeto inicial para o curso, ela falava em minuta, e eu disse, "mas minuta já é o projeto", e ela "não a minuta realmente é uma perspectiva de um projeto que pode ser ampliado lá na frente, porque quando os professores entrarem (professores efetivos), haverá discussões entre eles" então foi assim, um convite (Professora 4).

E ainda, foi convidado um professor para auxiliar no processo de escrita e revisão do texto:

Fui convidado para contribuir na composição e na revisão do texto em língua portuguesa (Professor 6).

A partir da fala dos entrevistados observa-se que essa comissão foi formada por professores que trabalhavam como docentes ou desenvolviam projetos de extensão na UEAP e também professores de outras instituições do Estado, ligadas ao ensino da música e com formação na área da música, os quais devidamente autorizados pela gestão da universidade, começam a escrita da minuta do PPC.

Esta comissão, realizou diversas reuniões para discutir a elaboração desta minuta e inicialmente os trabalhos foram distribuídos, ficando cada professor ou grupo de 2 (dois) ou 3 (três) professores responsáveis pela escrita de uma parte do projeto:

E as tarefas foram divididas, um grupo de dois ou três professores ficou responsável em organizar a bibliografia, aquela que seria colocada como bibliografia do curso, que estaria dentro da biblioteca. Eu participei dessa equipe, que ficou responsável pela bibliografia do curso, há outros que tinham a função de fazer levantamento de disciplinas e organizar a matriz curricular que depois foi discutida no geral, havia outra equipe que trabalhou com as filosofias, e foi desta forma, dividiu-se as equipes (Professora 1).

Note que o professor ligado ao curso de Pedagogia ficou responsável pela estrutura pedagógica do currículo, e os membros ligados à área de música, responsáveis pelas disciplinas específicas:

Tudo foi dividido, eu fiquei responsável pela estrutura curricular, de contribuir com a questão da matriz, quais seriam as disciplinas para formar o professor, o professor, tem que ter o conhecimento da didática, o conhecimento da legislação, ele tem que ter conhecimento de psicologia da educação, filosofia da educação, sociologia da educação, todas as disciplinas da base comum dos cursos de licenciatura (Professor 2).

Dividiu-se, em grupos de trabalho, um ficou com a parte de equipamentos, outro a parte pedagógica e outros as disciplinas específicas. Você sabe, é um projeto político, e a questão do currículo é poder e isso infere em várias questões, entendeu? Formação das pessoas que estão ali, de pensar como é que aquilo vai incidir lá na frente, o resultado, enfim é um estudo muito preciso (Professor 4).

Isto revela, já na gênese do projeto, uma forte separação entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas (separação esta ligada às formações e atuações profissionais de cada membro da comissão), embora o Professor 5 afirme que todos discutiam posteriormente:

Cada profissional ficou responsável por uma parte do projeto, sendo que todos discutíamos, e foi baseado em cima de pesquisas, e de contribuição das outras universidades que oferecem licenciatura em música. Eu fiquei responsável pela parte de equipamentos e instrumentos musicais (Professor 5).

O Professor 6 oferece uma boa síntese desta divisão de tarefas:

Foram divididas em: Parte técnica, 5 (cinco) professores da UEAP, do CEPMWL e da SEED; Parte Pedagógica 2 (dois) professores UEAP e a Parte de Língua Portuguesa: um professor UEAP (Professor 6).

É possível perceber nesta distribuição de tarefas, que ela foi feita de acordo com o nível de conhecimento sobre cada tema, formação e experiência de cada professor com currículos, além da busca por referências em projetos pedagógicos de outros cursos.

### **3. 2. 2 Trajetórias formativas e profissionais dos agentes**

Com a análise efetuada a partir das categorias 2 e 3 – Formação dos agentes e Trajetória pessoal e profissional – identificou-se que a formação dos agentes deu-se nas áreas de Pedagogia, Artes, Letras e Música, conforme o quadro 4, abaixo:

**Quadro 4 - Formação dos Professores elaboradores do PPC**

Relação de Elaboradores	Formação	
	Graduação	Pós-graduação
Professora I	- Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música  - Curso Técnico de Piano	-Especialização em Metodologia do Ensino de Música
Professor II	- Licenciatura em Pedagogia	-Especialização em Psicologia Educacional: ênfase em Psicopedagogia
Professora III	- Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música - Curso Técnico em Canto Lírico	-Especialização em Educação Musical
Professora IV	- Licenciatura em Artes Visuais - Licenciatura em Música	- Mestrado em Música
Professor V	- Bacharel em Música Sacra	- Especialização em Educação Musical
Professor VI	- Graduação em Letras e Filosofia	- Mestre em Letras

**Fonte:** Elaborada pela autora com base nas entrevistas

Por meio destas categorias, é possível identificar que há 4 (quatro) agentes (professores I, III, IV e V) que possuem formação na área da música, os quais tiveram também uma trajetória pessoal e profissional com a área.

A professora I, além da formação superior inicial em Música, possui o curso técnico em piano, relatando que atua na escola de música há mais de 30 anos. A professora afirma, também, que mesmo atuando em outros espaços - como a escola regular e projetos sociais - nunca se desvinculou da escola de ensino específico da música:

Na verdade são mais de 30 anos, atuava em outros espaços, mas sempre estava ao mesmo tempo na escola de música, eu nunca deixei, nunca me desvinculei, mesmo quando eu fui fazer faculdade, eu não desvinculei dela, eu sempre estive vinculada à escola de música, então é uma trajetória de mais de 30 anos, precisamente, 33 anos de escola de música, porque eu fui aluna, depois me tornei professora e estou há um tempo já lá (Professora I).

A Professora III, possui também a formação básica e superior em música, apresentando uma longa trajetória pessoal e profissional, com foco nas práticas de canto e canto coral, “a minha vida sempre foi envolvida, principalmente com a questão

de corais, foi o que me encantou dentro da música” (Professor III). Esta professora, iniciou os estudos em música ainda na infância “eu comecei a estudar música aos onze anos de idade, comecei pela parte instrumental e a minha vida inteira foi com a música” (Professor III). E também atuou como professora na escola específica de música do estado, “eu estudei e dei aula na [Escola de Música] Walkiria por um período bem longo, até mudar para Brasília” (Professor III).

A professora IV, da mesma forma, possui graduação e mestrado em música, e iniciou seus estudos em música por meio do piano, na escola de música Walkiria Lima, circunstância que a conduziu a uma trajetória pessoal e profissional nesta instituição:

Entrei bem cedo na [Escola de Música] Walkiria Lima, na época nem era Walkiria Lima era Conservatório Amapaense [...] lá eu fiz todo meu curso de piano, ensino básico de piano, e logo que eu terminei, a direção da escola já me chamou para trabalhar como professora, eu tinha 18 ou 19 anos, para atuar como professora de piano. (Professora IV)

Esta professora, apesar de iniciar sua trajetória profissional na escola de música atuando como professora de piano, tem a oportunidade de atuar como professora de Arte na escola básica e como regente de coral, e mais tarde tem a oportunidade de atuar como diretora da Escola de Música Walkiria Lima, conforme relatou na entrevista:

Prestei concurso para o estado como professora de Arte, passei e atuava na escola de música e na educação básica como professora de Arte, e nesse período como eu trabalhava com essa questão de coral e regência, trabalhei por muitos anos também no ministério público como regente do coral, e depois de alguns anos fui convidada para assumir a direção da Walkiria Lima, achava que ia ficar um ano, dois anos no máximo e nessa brincadeira fiquei 7 ou 8 anos na direção do Walkiria Lima (Professora IV).

É importante ressaltar, portanto, que as três professoras possuem trajetórias ligadas ao Conservatório Amapaense/Escola de Música Walkiria Lima. Assim, é possível afirmar que disposições ligadas às práticas tradicionais e ensino de música podem ter sido incorporadas por estas professoras ao longo de suas trajetórias formativas e profissionais.

Por outro lado, as três professoras têm sua formação em cursos de Licenciatura, bem como atuação profissional ligada ao espaço escolar. Com relação às licenciaturas, é possível que, ao mesmo tempo em que práticas tradicionais de ensino de música tenham sido incorporadas nas professoras devido às estruturas curriculares ligadas aos conservatórios (cf. MATEIRO, 2009; PEREIRA, 2012); disposições ligadas a práticas escolares possam ter sido incorporadas também.

O professor V, diferente destas 3 (três) professoras, delinea que o início de seu aprendizado da música sucedeu de uma maneira mais informal, começou seus estudos de maneira autodidata com o violão, e que seu primeiro desafio foi “aprender olhando posição dos dedos, não tinha vídeo aula, era só aquela revistinha que vendia na banca, eu comecei meus estudos assim” (Professor V).

Este professor, mesmo tendo iniciado desta forma seu aprendizado da música, relata que mais tarde teve a oportunidade de aprender em aulas particulares a teoria musical e o piano por meio de métodos tradicionais de ensino e argumenta que “era muito difícil para mim que tinha pouca teoria musical, pouca experiência, era horrível, mas eu gostava e amava aquilo” (Professor V).

Sua formação em nível superior se deu em um seminário teológico, onde formou-se em Bacharel em Música Sacra. Nesta instituição estudou nos primeiros 2 (dois) anos disciplinas comuns de todos os cursos, mas depois passou a especializar-se em arranjo e composição. E, com esta formação, inicia uma trajetória profissional mais ligada a atividades da “prática músico-educacional” (KRAEMER, 2000, p. 49): “tocava na noite, não MPB, tocava na noite em casamentos, tocava piano, como eu escrevia algumas composições e fazia arranjos, escrevia as partituras, sempre os músicos estão precisando de um arranjo” (Professor V).

Após formado, o Professor V enfatiza que suas experiências perpassaram por ministérios de igrejas, empresas com projetos de qualidade de vida que desenvolvem a prática da música coral, em que acabou se aperfeiçoando e trabalhando com o coral do SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas), porém, mais tarde passou a atuar como professor de Educação Musical no SESI (Serviço Social da Indústria), “eu comecei a dar aula no SESI, de Educação Musical, um bacharel dando aula foi um choque, uma loucura no início até aprender o ‘bê-á-bá’ de sala de aula, mas consegui vencer esse obstáculo” (Professor V).

Este professor V apresenta uma intensa trajetória como regente do coral de instituições como o SEBRAE e SESI, de festivais, experiência que possibilitou ingressar na UEAP para atuar com o projeto do Coro Comunitário, instituído em 2012, e mais tarde sua participação na elaboração da minuta do PPC.

A partir das descrições sobre as categorias 2 e 3, sobre Formação dos Agentes e Trajetória Pessoal e profissional, é possível mapear que 3 (três) professoras (I, III e IV) tiveram uma formação em um espaço de ensino tradicional da música, o conservatório, bem como suas trajetórias profissionais, que perpassaram por este espaço. Dentre estas 3 (três), há 2 (duas), que atuaram como diretoras nesta instituição. Segundo Pereira (2012),

(...) o conservatório foi criado com o status de instituição responsável pelo ensino da música, o ensino de uma cultura musical dominante, com vistas à sua conservação, perpetuação. Esta cultura dominante passa a ser incorporada não só por aqueles que passam pelo espaço do conservatório, mas por todos os que, de alguma forma, entram em contato com seu sistema de práticas e valores (PEREIRA, 2012, p. 121).

Neste sentido, pode-se inferir que os professores I, III, IV e V tenham incorporado em suas práticas o ensino desta cultura musical dominante, pois passaram pelo espaço do conservatório, e mesmo o professor V não relatando ter tido contato com essa instituição, revela formas de contato com esse sistema ao relatar que estudou teoria musical e teve aulas particulares de piano e que a professora “usava o estilo tradicional, [...] ela tinha bons livros de piano, tradicionais, ela era pianista” (Professor V).

Nesta perspectiva, foi possível, a partir de suas falas bem como da análise de suas trajetórias formativas e profissionais, compreender suas concepções de currículo e de formação de professores de música, explicitadas nas categorias 4 e 5 a seguir.

### **3. 2. 3 Concepção de currículo**

Na categoria 4, Concepção de currículo, os professores I, III, IV, V e VI, foram unânimes no relato sobre como se organizou o currículo. Eles realizaram levantamento de PPCs de diversas universidades brasileiras, olharam a disposição das disciplinas de conhecimentos musicais e pedagógicos musicais, já que as “disciplinas para formação do professor”, segundo o Professor II, viriam da “base comum dos cursos de licenciatura” da UEAP.

A Professora I evidencia o estudo comparativo de projetos de cursos de Licenciatura em Música, ressaltando que um dos critérios utilizados para a seleção destes projetos foi o tempo de experiência dos cursos na formação de professores de música:

[...] foi feita uma seleção, nós fizemos uma pesquisa, buscou-se em outros cursos em outros espaços. Pegou-se os cursos que já tem mais tempo, como cada curso foi organizado, observávamos o plano de curso, o que está escrito aqui e o que está escrito ali, qual o perfil do egresso, qual o perfil do aluno que vai cursar, qual prova vai ser realizada para ingresso desse aluno e aí tudo sempre pesquisando, no que já tem no Brasil de licenciaturas (Professora I).

O Professor II reafirma sua responsabilidade junto à estruturação da formação pedagógica mais geral do futuro professor de música, evidenciando a ligação desta estrutura com uma “base comum” dos cursos de licenciatura da UEAP:

[...] eu fiquei responsável pela questão da estrutura curricular, de contribuir com a matriz, quais seriam as disciplinas para formar o professor, qual são as áreas que são importantes para a formação do professor, pois o professor tem que ter o conhecimento da didática, o conhecimento da legislação, tem que ter o conhecimento de psicologia da educação, filosofia da educação, sociologia da educação, todas as disciplinas que são o que a gente chama hoje de base comum dos cursos de licenciatura, e na época se pensou como integralizar essas disciplinas dentro do curso e o que que seria específico dentro do curso, já que seria um curso de música. A minha contribuição foi realmente na parte da estrutura da matriz para contribuir na formação do professor (Professor II).

A Professora III confirma a pesquisa de outros projetos pedagógicos para servirem de referência no trabalho, enfatizando que o ponto de partida foi a definição do perfil do egresso do curso:

[...]o ponto inicial, o egresso, o aluno que a gente quer, qual o profissional que nós queremos que saia daqui, então baseado nisso, eu olhei os PPCs de vários cursos de várias universidades (Professora III).

O Professor IV também reafirma a pesquisa por outros currículos, mas aponta um novo critério de seleção: a busca por cursos que também estavam sendo implantados àquela altura. Além disso, resalta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para as Escolas de Educação Básica (2002) como referência, ao lado da produção de pesquisadores que se dedicavam ao estudo dos cursos superiores em música:

[...] nós discutimos em cima de outros currículos do Brasil, de outras realidades da área da licenciatura em música que estavam naquele momento também sendo implantados. Tudo também baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, a resolução de 2002. E fomos buscar na literatura, os autores que também trabalham com o curso superior em música (Professor IV).

O Professor V deixa transparecer, em seu discurso, dilemas sobre os pesos a serem dados na formação específica e na formação pedagógica – que pode ser uma influência de suas experiências formativas no bacharelado:

[...] foi baseado em cima de pesquisas e de contribuição das outras universidades que oferecem licenciatura em música. Cada curso de licenciatura no Brasil tem uma característica, eles não são iguais e a gente observa que uns dão mais ênfase pra parte musical, outros pra parte pedagógica, uns pra instrumental, [...] tem curso que a música chega a ser muito forte e eu sempre puxei para o lado da música, falava gente, tudo bem que não vai sair nem um bacharel, vai ser um licenciado, mas um licenciado, não é fácil ser, professor de Educação Musical, um educador musical tem que no mínimo dominar, não pode ficar num conhecimento raso (Professor V).

Além da pesquisa documental, o Professor VI aponta uma visita a uma universidade também como estratégia para a escrita do Projeto Pedagógico da UEAP:

[...] foram verificar ementas, grades e texto de outros PPC de música, uma professora foi em uma universidade para verificar como funciona (Professor VI).

Esta forma de organização revelada pela fala dos entrevistados, pode justificar as semelhanças existentes entre os currículos, apontada por Mateiro (2009) após realizar um estudo de 15 projetos pedagógicos de formação docente em Educação Musical no Brasil. Esta autora afirma que “a análise desses programas aponta mais para semelhanças que para diferenças na concepção da formação docente em Educação Musical” (MATEIRO, 2009, p. 64).

Tais semelhanças foram explicadas por Pereira (2012) pelas influências de um *habitus* conservatorial nas práticas de escrita curricular. Desta forma, ao basear-se em outros currículos do Brasil, as tendências que já podiam ser observadas pela formação e atuação dos membros da comissão formada pela reitoria da UEAP puderam, de certa forma, ser fortalecidas (ou até confirmadas, legitimadas) pelas práticas curriculares das outras licenciaturas em Música – que também apresentavam estas características.

### 3. 2. 4 Concepções de formação de professores de música

Com relação à categoria 5: Concepções de formação de professores de música, os entrevistados afirmaram ter pensado na atuação primordialmente na escola de educação básica, mas também em outros espaços como projetos sociais. Em suas falas, é possível perceber que tais professores compreendem que não se trata da formação do músico, mas da formação do professor de música, para atuar nas escolas de educação básica, apresentando até mesmo as necessidades do estado do Amapá, no que se refere a carência deste profissional, o que pode ser percebido pelas falas dos Professores II e IV:

A ideia desse curso era justamente a licenciatura, não era formar o músico, mas o professor de música, então a licenciatura era a questão [...] porque não existia no Amapá ainda essa formação, [...] na época nós tínhamos a questão da lei [11.769], que foi uma das justificativas, existia uma lei e essa lei obrigatoriamente implantava o ensino de música nas escolas de educação básica. A leitura que se tinha do perfil desse profissional quando ele saísse do curso, era de que ele atuasse em projetos, musicalização, trabalhasse em ONGs, implantasse projetos de Educação Musical em ONGs, nas escolas, atuasse como docente na EJA, fosse consultor, empreendedor, etc. esse era o perfil para ele sair, as competências que ele teria para atuar como professor de música (Professor II).

A maior necessidade é do professor na educação básica, nós temos necessidade em outros espaços como projetos sociais, tem sim, mas hoje o que é gritante no Amapá é que nós não temos a presença da música na escola de educação básica (Professora IV).

Mateiro (2009) corrobora a fala do professor II, de que os cursos estão direcionados à formação dos professores de música para as escolas de ensino fundamental e médio, mas existe uma intenção de formar também para outros espaços, de forma que este professor esteja apto a:

[...] trabalhar com a educação infantil, com adultos e idosos, com crianças portadoras de necessidades especiais, como regentes corais, regentes de pequenas orquestras, bandas ou qualquer outro tipo de conjunto musical. Os espaços indicados para a atuação do egresso são múltiplos (MATEIRO, 2009, p. 65).

Entretanto, mesmo estes professores (II e IV) pensando essencialmente na formação do professor de música, há professores que demonstram uma preocupação

com a formação do músico, e num modelo de ensino aos moldes da tradição. Tal fato é perceptível nas falas dos professores III e V, abaixo:

Se queremos preparar um bom profissional, um bom educador musical, a pessoa tem que tocar alguma coisa que saia daqui com uma preparação para interagir realmente e fazer acontecer. A gente não sabe até que ponto, com as dificuldades e os entraves que tem uma escola pública, dá pra haver uma musicalização de fato, [...] eu não vejo dentro do nosso sistema atual de educação, qual a possibilidade de fato que um professor educador musical tem de fazer Educação Musical, dá para fazer, porque a Educação Musical não perpassa por você tocar um instrumento, você se musicaliza como pessoa, mas para tocar um instrumento, um violão, uma flauta, que daria pra fazer em conjunto, essas coisas assim, mais realista sabe, foi assim que a gente pensou (Professora III).

Como vai ser a conclusão do curso? Eu tinha uma ideia de recital, chega de teoria, chega de escrever [...] minha experiência em estudar instrumento sempre foi individual, eu estudei piano individual, flauta de forma individual, na minha graduação então, eu pensei assim eu imagino que aqui também vai ser aulas individuais (Professor V).

É possível inferir que houve tensões entre os agentes (e talvez até tensões internas em cada agente) a respeito da concepção da formação do professor de música. Tais tensões se referem tanto à preparação específica deste profissional, quanto à sua atuação no espaço escolar. Também pode-se notar uma dificuldade de conceber a forma que o trabalho com música assumirá nas escolas de educação básica.

Pereira (2012) observou que os currículos apresentam um jogo de tensões entre conhecimentos musicais e conhecimentos pedagógicos, na seleção de músicas como conhecimento oficial feita pelas escolas regulares e pelos cursos superiores e entre os perfis de músicos professores e professores música (PEREIRA, 2012, p. 75).

O relato da professora II revela alguma proximidade com a concepção de formação do músico professor, que, segundo Pereira (2012, p. 136) é concebido como artista civilizador, relacionando-se às habilidades prático-musicais, à supremacia da *performance*, ao desenvolvimento da virtuosidade técnica. E, por meio da fala do professor V, revela-se reflexos de disposições do *ethos conservatorial* – inclinação para o favorecimento do individualismo, tanto no processo de ensino quanto na atuação musical (fábrica de solistas virtuosos) – demonstrando a valoração da formação do músico. O que segundo Pereira (2012) referenda a ideia de senso

comum que para ser um bom professor de música, deve-se ser, primeiro, um bom músico.

Ao descrever o processo inicial de implementação do curso de licenciatura em música da UEAP, por meio das falas dos entrevistados, procurou-se não somente registrar as práticas dos agentes envolvidos, mas conhecer suas trajetórias pessoais e profissionais; desvelar suas concepções de ensino de música que influenciaram a escrita do PPC deste curso, como também, e principalmente, mapear influências de um *habitus* conservatorial neste processo.

Neste sentido, percebeu-se que embora os professores demonstrem o entendimento de que foram convidados a pensar na formação do professor de música, e que esta formação deveria estar direcionada para a escola de educação básica, as práticas tradicionais de ensino de música sobrepuseram-se, muitas das vezes, a esta realidade e à realidade das escolas do estado do Amapá. Ainda que a escola de educação básica figurasse como uma finalidade primordial, isto não foi suficiente para que a formação tradicional ligada à música fosse repensada nesta direção. Isto não significa, necessariamente, que esta formação musical devesse ser outra, mas que caberia alguma reflexão sobre necessidades de algumas mudanças tendo em vista o principal cenário de atuação projetado para o egresso do curso. Parece que o pensamento relacionado à escola de educação básica ficasse resolvido nas disciplinas pedagógicas, não sendo necessário um diálogo com a formação específica em música.

É possível inferir que estes agentes possuem, se não as mesmas, semelhantes concepções de formação, de ações pedagógicas e de estrutura curricular de outras instituições, o que conseqüentemente acaba por resultar em uma organização curricular, profissional e material, análoga a de outros cursos de licenciatura do país.

Por outro lado, essa forma naturalizada de agir com relação à formação musical e à concepção de professor de música acaba por revelar atitudes próprias do *habitus* conservatorial. *Habitus* que pode ter sido incorporado pelos agentes em suas passagens pelo conservatório, ou pelo contato com seu sistema de valores e suas práticas.

Neste sentido, os resultados destas práticas intencionais ou não podem confirmar a existência de influências deste *habitus* neste processo, o que será

evidenciado no próximo capítulo por meio das análises dos documentos produzidos por estas agentes, selecionados para esta investigação.

## CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DOCUMENTOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

A partir das concepções sobre *habitus* conservatorial, passamos à análise de documentos que integraram o processo inicial de implementação do Curso de Licenciatura em Música da UEAP: o PPC, o edital onde constam o perfil das vagas de professor de música, bem como o processo para compra de instrumentos e equipamentos para o curso.

Nesta análise procurou-se evidenciar as traduções do *habitus* conservatorial orientada pelas mesmas áreas de comparação elencadas por Pereira (2012) para realizar a análise de 4 (quatro) documentos curriculares, a saber: *conhecimento oficial, seleção e distribuição do conhecimento e profissionalização dos conteúdos*. Estas áreas serão utilizadas neste estudo como categorias de análise, o que faz de Pereira (2012) também referencial metodológico por oferecer ferramentas para esta análise.

### 4. 1 As Categorias de Análise

Pereira (2012), com base em Moreira (1995), considera o currículo como um terreno permeado por contradições e lutas e estas, segundo Freire (1999), se expressam na área de música por meio das diferentes concepções de música e funções sociais que elas desempenham. A partir desta perspectiva, o autor buscou compreender como as diferentes concepções de música têm sido expressas por meio de documentos curriculares de diferentes instituições brasileiras de ensino superior em Música, as quais revelaram disposições de construção curricular com traços da história incorporada da Educação Musical.

Em seu estudo, as áreas de comparação constituíram lentes a partir das quais o autor procurou observar a expressão de práticas historicamente incorporadas (o *habitus* conservatorial) nas decisões curriculares, logo, estas mesmas áreas serão utilizadas como categorias para analisar os documentos investigados no presente estudo, que tem como objetivo principal mapear as influências deste *habitus* no processo inicial de implementação do curso de Licenciatura em Música da UEAP. Tal processo compreendeu as seguintes etapas: a escrita curricular do primeiro PPC, que culminou com a definição do perfil das vagas para o edital de realização do primeiro

concurso para professor; bem como dos processos licitatórios para compra de instrumentos e equipamentos.

A seguir apresenta-se cada categoria, seguida da análise de cada um dos documentos selecionados que integraram o processo inicial de implementação do Curso de Licenciatura em Música da UEAP.

Sobre o *conhecimento oficial*, Pereira (2012) afirma que é produto de uma seleção da cultura que é tornada legítima através da legislação. Esta seleção não é neutra, mas interessada, ou seja, serve aos interesses de alguém. Por meio desta categoria, será observado o conhecimento oficial expresso nos documentos selecionados para análise. Pois, segundo Moreira e Silva (1999),

O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 7 – 8).

Neste sentido, qual conhecimento foi privilegiado? Quais visões particulares e interessadas sobre música e ensino de música se estabeleceram no currículo do curso de música da UEAP?

Young (2007) apresenta uma diferenciação de conhecimento: conhecimento dos poderosos, um conhecimento que é definido por quem o detém; sobre este tipo de conhecimento exemplifica: “quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento - é a esse que eu chamo de ‘conhecimento dos poderosos’”. (YOUNG, 2007, p. 1294). E outro é o conhecimento poderoso, outro tipo de conhecimento que é definido por aquilo que ele pode fazer: “refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294).

Para Pereira (2012), o *conhecimento oficial* se aproxima do “conhecimento dos poderosos”, que só será poderoso para aqueles que já o detém, ou que já possuem as disposições necessárias para apreendê-lo. A partir desta categoria, será possível perceber qual conhecimento foi legitimado nesta proposta curricular e qual

concepção sobre música e sobre Educação Musical se materializou neste projeto, observando não somente o desenho curricular, mas o discurso do professor participante neste processo.

Na área *seleção e distribuição de conhecimento*, o autor buscou aprofundar o *conhecimento oficial*, focalizando como foram selecionados e distribuídos ao longo das propostas curriculares e como esta seleção e distribuição de conhecimentos influenciaram nas decisões acerca dos demais documentos. Além disso, procurou-se identificar como essa distribuição foi operada, relacionando-a com as diretrizes nacionais para os cursos de graduação em música e as diretrizes para a formação de professores para a educação básica.

Neste sentido, ao adotar esta categoria tem-se em vista compreender como foram escolhidos e organizados os componentes curriculares e como se manifestam nos documentos e falas dos entrevistados as tensões existentes entre música (conhecimentos específicos) e educação (conhecimentos pedagógicos), músico e professor de música, e bacharelado e licenciatura.

Por fim, por meio da terceira categoria, *profissionalização dos conteúdos*, será observada a forma como foi pensada e direcionada a formação do profissional e as relações desta com o mercado do trabalho, o que implicou também compreender como se deu a construção curricular, os diálogos estabelecidos entre “mercado e educação, universidade e realidade social, música oficial e demandas da sociedade contemporânea” (PEREIRA, 2012, p. 159).

Pereira (2012), buscou observar especificamente os conhecimentos específicos de música, os conhecimentos pedagógicos gerais e os conhecimentos didáticos da música, recorrendo às formulações teóricas de Bernstein (1990) sobre enquadramento e classificação.

Bernstein (1990) enfatizou o papel central das fronteiras do conhecimento, como uma condição para a aquisição de conhecimento e como uma incorporação das relações de poder que estão necessariamente envolvidas na pedagogia. Classificação e enquadramento seriam, desta forma, duas dimensões destas fronteiras dos conhecimentos, em que:

Classificação refere-se ao grau de isolamento entre categorias de discurso, agentes, práticas, contextos e fornece regras de conhecimento, tanto para transmissores quanto para adquirentes, para o grau de especialização de seus textos; e o enquadramento

refere-se, por sua vez, aos controles sobre a seleção, sequenciamento, compassamento e regras criteriais para a relação comunicativa pedagógica entre transmissor/adquirente (s) e fornece as regras de realização para a produção de seu texto (BERNSTEIN, 1990, p. 300).

Esta classificação do conhecimento pode ser forte – quando os domínios são altamente isolados um do outro (como no caso de física e história) – ou fraca – quando há baixos níveis de isolamento entre domínios (como nos currículos de humanidades ou ciências) (PEREIRA, 2012, p. 160).

Young (2007, p. 1207) por sua vez esclarece que o enquadramento pode ser forte – quando o conhecimento escolar e o não-escolar são isolados um do outro, ou fraco, quando as fronteiras entre o conhecimento escolar e o não-escolar são diluídas (como no caso de muitos programas de educação adulta e alguns currículos planejados para alunos menos capazes).

Pereira (2012) ressalta que uma forte classificação entre o conhecimento específico musical e o conhecimento pedagógico refletirá em pouca atenção dispensada ao conhecimento didático do conteúdo musical. Ao passo que uma classificação fraca entre estes conhecimentos possibilitará a presença de disciplinas que tratem do conhecimento didático-musical (PEREIRA, 2012, p. 160).

Nesta categoria será verificado o diálogo que se estabeleceu entre a formação do professor de música e a educação básica. Especificamente, será analisada a organização dos conhecimentos pedagógicos, pedagógicos-musicais e o conteúdo didático do conhecimento musical, observando de forma que se estabeleceu as relações entre música e escola.

#### **4. 1. 1 O Conhecimento Oficial**

Segundo Pereira (2012), ao institucionalizar-se a formação de músico no Brasil, por meio da criação do Conservatório Imperial, legitimou-se a música erudita europeia como conhecimento oficial. A Europa era o modelo de civilização e cultura da época e este conhecimento aferia distinção social para seus praticantes. Esta institucionalização trouxe grandes benefícios aos músicos, pois tornou-se a instituição responsável em formar músicos profissionais, além de imprimir “ao povo brasileiro um verniz de civilidade, através da formação musical diletante das elites” (PEREIRA, 2012, p. 46 -47).

Além da definição da música erudita como conhecimento oficial no currículo do Conservatório, a teoria estava separada da prática no instrumento, diferenciando do modelo aplicado pelo mestre de ofício, tornando a teoria pré-requisito para a prática. Segundo Vieira (2001), essa prática advém do Conservatório Nacional de Música de Paris, a qual resguarda os fundamentos traçados para o ensino musical no século XIX, na Europa, estando tais fundamentos divididos em:

Divisão do currículo em duas seções – teoria musical e prática instrumental; ensino do conhecimento musical erudito acumulado; ênfase ao ensino do instrumento, cuja meta consiste no alcance do virtuosismo, considerado como resultante do talento e da genialidade (VIEIRA, 2001, p. 21).

Vieira (2001), ao analisar esses fundamentos do ensino musical, compreende esses elementos como componentes do modelo conservatorial. Segundo esta autora, esta divisão do conhecimento musical em teoria e prática, implica um ensino em que somente após o domínio do código musical, ou da habilidade de decodificar uma partitura, é possível a execução musical, gerando no ensino da música o que ela chamou de “especializações isoladas” da teoria e da prática (VIEIRA, 2001, p. 23).

Para Vieira (2001) essa divisão entre teoria e prática no ensino da música fomentou uma tendência de sobrepor o código à realidade musical, “como se o que está codificado no papel fosse realmente o som musical, evidenciando a abstração do código em relação ao som e a autonomia das regras em relação à música” (VIEIRA, 2001, p. 23). Para Pereira (2012), esta centralidade ocupada pela escrita musical, seria uma das características da ideologia musical incorporada como *habitus* conservatorial, e este estaria intrinsecamente ligado ao domínio do código musical.

Ainda segundo Penna (2012), o conservatório é instituição guardiã da música erudita e notada, tomada como padrão para as escolas especializadas de música, aquela que detém um padrão cultural tradicional de ensino da música, bastante difundido e ainda dominante, “cujas práticas são muitas vezes encontradas, inclusive, em departamentos de música de universidade (em certas disciplinas) (PENNA, 2012, p. 56).

Nesta perspectiva, por meio da categoria de análise conhecimento oficial é possível observar a centralidade na escrita musical na primeira versão do projeto, evidenciadas nas ementas da disciplina teoria e percepção musical I, II, III e IV do primeiro projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UEAP:

**Quadro 5 - Centralidade na escrita musical nas ementas das disciplinas de Teoria e Percepção Musical**

Ementa da disciplina: Teoria e Percepção Musical	
Teoria e Percepção Musical I	Compreensão dos elementos teóricos básicos envolvidos na leitura musical. Prática básica de leitura musical. Estudo dos aspectos melódicos focalizando a tonalidade (graus conjuntos). Estudo dos aspectos rítmicos em compassos simples (binários, ternários e quaternários) Apreciação de timbres de instrumentos individuais. Estudos dos aspectos harmônicos envolvendo a identificação de tríade maiores, menores e suas inversões, e encadeamentos de I e V graus. Audições comentadas com ênfase em ritmos de diferentes culturas e no repertório de música popular brasileira.
Teoria e Percepção Musical II	Estudos dos aspectos melódicos baseados nos modos litúrgicos. Estudo dos aspectos rítmicos em compassos simples e compostos (binários, ternários e quaternários), síncofes e pausas. Apreciação de timbres de duetos compostos por instrumentos diferentes. Estudos dos aspectos harmônicos envolvendo a identificação de acordes aumentados e diminutos e encadeamentos de I, IV e V graus. Audições comentadas com ênfase na música vocal.
Teoria e Percepção Musical III	Estudo melódico dos aspectos relacionados a modulações simples. Estudo dos aspectos rítmicos envolvendo polirritmia e independência motora bem como síncofes e pausas em compassos compostos. Apreciação de timbres de trios compostos por instrumentos diferentes. Estudo dos aspectos harmônicos envolvendo a identificação de acordes complexos e encadeamentos de I, II, IV e V graus. Audições comentadas com ênfase na música de câmara e em grupos instrumentais de diferentes culturas.
Teoria e Percepção Musical IV	Estudo de trechos melódicos que enfoquem notas de passagem e cromatismos. Estudo dos aspectos rítmicos envolvendo mudança métrica em compassos simples. Apreciação timbrística dos naipes de instrumentos de orquestra. Estudo dos aspectos harmônicos envolvendo a identificação de acordes complexos e encadeamentos de I, II, IV, V e VII graus. Audições comentadas com ênfase na música orquestral de diferentes períodos e culturas.

Fonte: (Minuta do PPC de Licenciatura em Música da UEAP, 2013)

De acordo com Pereira (2012), o código musical, além de ditar as formas do ensino de música, seleciona o conteúdo (repertório) a ser trabalhado. Afirmativa que pode ser corroborada por Vieira (2001) sobre este código musical:

A história da música permite, ainda, dar conta de que o código musical ensinado pelo modelo conservatorial corresponde ao conhecimento produzido à época em que este modelo foi criado. Ao conservar este conhecimento, o modelo conservatorial preserva um dos fatores que o fundamentam, qual seja, uma cultura musical que compreende elementos de uma música de um determinado momento histórico. Dessa forma, o modelo conservatorial tende a preservar as bases musicais com as quais se identifica, que correspondem à música erudita europeia dos séculos XVIII e XIX (VIEIRA, 2001, p. 25).

Esta centralidade do código musical no ensino da música, oportuniza o estudo da música erudita como consequência do domínio do código musical, referidas por estes autores. Ainda segundo Pereira (2012), o *habitus* conservatorial faz com que a notação musical ocupe um lugar central no currículo, pois dela dependem a maior parte das disciplinas que tratam da música erudita, o que configura esta música como conhecimento oficial em diversas ementas do currículo e também nos temas das provas para professor do curso. O que pode ser confirmado nas disciplinas História da Música e Harmonia, nos quadros 6 e 7:

**Quadro 6 - Música erudita como conhecimento oficial nas ementas das disciplinas de História da Música**

Ementa da disciplina: História da Música	
História da Música I	Estudo da História da Música Ocidental desde os primórdios, abordando cronologicamente os desenvolvimentos técnico-musicais e a contribuição de compositores da Antiguidade ao fim da Idade Média (século XV) de compositores do Renascimento (século XVI) e de compositores do Barroco (século XVII).
História da Música II	Estudo da História da Música Ocidental abordando cronologicamente os desenvolvimentos técnico-musicais e a contribuição de compositores do classicismo (século XVIII). Panorama histórico da música ocidental no período romântico, dando ênfase à audição crítica de obras significativas e relacionando as produções musicais com as demais manifestações artísticas, sociais, políticas, econômicas da época.
História da Música III	Panorama histórico da música ocidental de 1920 a 1990 com enfoque críticos de obras significativas. Estudo histórico da música brasileira abrangendo: do período colonial às últimas tendências do século XX e XXI. Apreciação de obras de cada período.

Fonte: (Minuta do PPC de Licenciatura em Música da UEAP, 2013)

O mesmo pode ser observado na ementa das disciplinas Harmonia I e Harmonia II, como mostra o quadro 7:

**Quadro 7 - Música erudita como conhecimento oficial nas ementas das disciplinas de Harmonia I e Harmonia II**

Ementa da disciplina: Harmonia	
Harmonia I	Estudo do sistema tonal enfatizando a harmonia, desde concepções básicas, harmônicas diatônicas e acordes alterados, concepções de modulações, harmonia cromática do romantismo musical.
Harmonia II	Estudo da tonalidade harmônica desenvolvida após a prática da tonalidade tradicional. Estudo do sistema tonal enfatizando a harmonia, desde a harmonia cromática do final do século XIX até as várias inovações harmônicas introduzidas na primeira metade do século XX, como: tonalidade expandida, tonalidade suspensa, acordes quartais, escalas exóticas, politonalidade, influência modal, atonalidade.

Fonte: (Minuta do PPC de Licenciatura em Música da UEAP, 2013)

Em outras disciplinas, como Estética, embora a ementa aponte para processos criativos e expressivos com vista às necessidades da educação básica também pode-se perceber por meio da bibliografia básica, a música erudita como conhecimento oficial, em que apresenta autores que tratam da estética a partir do estudo da música ocidental europeia, conforme o quadro 8:

**Quadro 8 - Música erudita como conhecimento oficial na bibliografia básica da disciplina Estética**

Ementa e bibliografia básica da disciplina Estética	
Estética	Juízo Estético e moral nas formas consagradas da arte. Leituras e releituras de obra de arte; improvisações e composições de paisagens e texturas sonoras. Vivências de atividades práticas com caráter criativo e expressivos, aplicadas às propostas que atendam às necessidades do cotidiano da educação básica.  Bibliografia Básica: SCHURMANN, Ernst F. A música como linguagem: uma abordagem histórica. São Paulo: Brasiliense, 1989. WISNIK, José Miguel. O som e o sentido. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. FUBINI, Enrico. Estética da música. Coleção Convite à Música. São Paulo: Almedina Brasil, 2012. TOMÁS, Lia. Música e Filosofia. Estética Musical. São Paulo: Irmão Vitale, 2005.

**Fonte:** (Minuta do PPC de Licenciatura em Música da UEAP, 2013)

E ainda, as disciplinas Prática de Instrumento Harmônico Teclado ou Piano e Violão, que apesar de apresentarem um direcionamento da prática do instrumento como recurso didático, as ementas demonstram ênfase em “introdução à prática da leitura”, “repertório de nível técnico”, e mesmo aparecendo o termo “populares” entre os gêneros, o termo “erudito” é marcante entre estes. O que pode ser observado no quadro 9:

**Quadro 9 - Música erudita como conhecimento oficial nas ementas das disciplinas Prática de Instrumento Harmônico – Teclado/Violão**

Ementa da disciplina: Prática de Instrumento Harmônico – Teclado/Violão	
Teclado ou Piano	Princípios básicos do instrumento: conhecimento dos mecanismos e recursos do teclado ou piano, topografia do teclado, noções básicas de técnica e postura. Introdução à prática da leitura. Estudos harmônicos no teclado: montagem de acordes. Prática instrumental através de repertório de nível técnico, envolvendo gêneros eruditos e populares.
Violão	Postura corporal específica e geral adequada ao violão. Conhecimento das técnicas específicas. Aplicação de exercícios progressivos contendo os elementos técnicos da linguagem musical que abordam a prática do violão como recurso didático.

**Fonte:** (Minuta do PPC de Licenciatura em Música da UEAP, 2013)

De acordo com Pereira (2012), o *habitus* conservatorial faz com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa. Ainda segundo este autor,

A História da Música se referiria à história da música erudita ocidental, o estudo das técnicas de Análise teria como conteúdo as formas tradicionais do repertório erudito, a Harmonia corresponderia, na maioria dos casos, ao modo ocidental de combinar os sons, investigando, quase sempre, as regras palestrinianas que datam do barroco musical (PEREIRA, 2012, p. 128).

Freire (2011) corrobora com esta afirmativa apresentando que embora distante no tempo e no espaço, a tradição do modelo de ensino inspirado no Conservatório Francês ainda persiste, concedendo espaço privilegiado para a música erudita. Entretanto, ressalta que não se trata de descartar este repertório, mas de abrir novas possibilidades de expressão, novas músicas (FREIRE, 2011, p. 234). O que para Pereira (2012) propicia uma estrutura curricular que privilegia o estudo da música erudita, afastando outras possibilidades de práticas musicais mais relacionadas com a vida cotidiana dos alunos.

Neste sentido, torna-se importante ressaltar que as disciplinas Apreciação e Criação Musical, Arranjo e Transcrição, Criação e Improvisação, apresentam uma proposta com conteúdos que enfatizam a criação, improvisação e performance abordando a música folclórica brasileira, ritmos brasileiros e MPB, voltadas para uma aplicação pedagógica. O que pode nos conduzir a uma compreensão de que há algumas mudanças, e que, de fato, não se trata de um modelo estático, mas, como sugere Pereira (2012), são “disposições em constante atualização, que estruturam o ensino e as práticas musicais e são, por conseguinte, também estruturados por elas” (PEREIRA, 2012, p. 28).

Pode-se inferir, que mesmo havendo a centralidade na escrita e a eleição da música erudita como conhecimento oficial, há uma preocupação com a valorização de outras músicas, principalmente com a música brasileira, como sugere Freire (2011), e estas voltadas à uma aplicação pedagógica ou à Educação Musical. Conforme pode ser observado nas ementas de Apreciação e Criação Musical, Arranjo e Transcrição, Criação e Improvisação, no quadro 10:

**Quadro 10 - Ementas das disciplinas Apreciação e Criação Musical, Arranjo e Transcrição, Criação e Improvisação**

Ementa da disciplina: Apreciação e Criação Musical, Arranjo e Transcrição, Criação e Improvisação	
Apreciação e Criação Musical	Apresentação de formas de ouvir e apreciar o som e a música, formas passivas e ativas de escuta, as dimensões do som e da poética musical. Aquisição de técnicas básicas de criação e exercícios de criatividade apoiados no senso estético apreciativo e aplicação pedagógica.
Arranjo e Transcrição	Arranjos simples, tanto do folclore como da MPB, com técnicas brasileiras de composição; solfejos rítmicos e melódicos sobre ritmos brasileiros e percepção dos acordes e linhas melódicas dos arranjos acima descritos. Transcrição de melodias e elaboração de arranjos para uso na Educação Musical.
Criação, Improvisação	Desenvolvimento da performance musical; e abordagem de processos de criação e improvisação musical, visando sua aplicação pedagógica.

**Fonte:** (Minuta do PPC de Licenciatura em Música da UEAP, 2013)

Esta mesma tentativa de romper com a tradição e a preocupação com questões pedagógicas, questões da escola e a educação básica, pode ser percebida na escrita dos temas da prova do concurso para professor deste curso, e na bibliografia. Entretanto, permanece a centralidade nos códigos musicais, e, ao exigir-se a prática instrumental com ênfase nos períodos em que se divide a história da música ocidental, a música erudita novamente toma lugar de destaque na performance apresentada na prova prática para as áreas destinadas aos professores que serão responsáveis pelas disciplinas de conhecimentos específicos musicais. Logo, percebe-se um paradoxo, uma tensão interna entre uma tradição fortemente incorporada e as necessidades de mudança impostas pela realidade da atuação em escolas de educação básica:

a) Temas para a prova, descrição da prova prática e bibliografia para a vaga de Violão:

1. As características e potencialidades do Instrumento, como meio musicalizador, em grupo, na Educação Básica.
2. Domínio Técnico do Instrumento.
3. Repertório específico, antigo ao contemporâneo, bem como estilos interpretativos de cada período.
4. Os principais métodos de ensino do instrumento e capacidade de experimentação e improvisação; e estudo das Escalas Maiores e Menores, seus Modos e a sua aplicação em música popular.
5. Desenvolvimento da habilidade de harmonizar melodias “de ouvido” no professor de violão e arranjos para Violão de peças para alunos principiantes e intermediários.

Prova prática: a prova prática constará da execução de um recital de 30 a 40 minutos de duração, contendo peças de livre escolha de cada um dos seguintes itens: 1) Período Barroco; 2) Período Clássico; 3) Período Romântico; 4) Século XX; 5) Repertório Brasileiro, aberto ao Público em geral.

Bibliografia Sugerida:

- DUDEQUE, Norton. *A história do violão*. Curitiba: Ed. Da UFPR, 1994.
- FARIA, Nelson. *Arpejos, acordes e escalas para violão e guitarra*. Rio de Janeiro: Ed. Lumiar, 1999, 1ª Ed.
- GUEST, Ian. *Arranjo*. Rio de Janeiro: Lumiar, 1996.
- SANTOS, Turíbio. *Violão amigo: Cantigas de roda do Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998, vol. 3.
- BONALS, Joan. *O trabalho em pequenos grupos na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2003. (ANEXO I DO EDITAL Nº 043/2013 - CONCURSO PÚBLICO PARA O PROVIMENTO DE VAGAS DOS CARGOS DO QUADRO DE PESSOAL EFETIVO DE DOCENTES DA UEAP, 2013).

Percebe-se, pois, uma concepção do violão como instrumento musicalizador, ou seja, como ferramenta para o ensino de música na escola, ao mesmo tempo em que se exige deste professor uma formação técnica virtuosística a ser comprovada numa prova prática. Apesar de prever nos temas aspectos relacionados à improvisação, música popular, ao tirar de ouvido e à criação de arranjos didáticos, a prova prática envolve, basicamente, o repertório canônico com uma concessão ao repertório brasileiro.

Fato semelhante ocorre nos temas e programa das provas para a vaga de Piano: preocupação com a pedagogia pianística e com as possibilidades do repertório canônico nas escolas de educação básica. Percebe-se, portanto, uma naturalização deste repertório como o conhecimento oficial a ser trabalhado nas escolas.

b) Temas para a prova, descrição da prova prática e bibliografia para a vaga de Piano:

1. A pedagogia pianística a nível inicial, em grupo, e intermediário no instrumento: considerações sobre métodos de ensino e as tendências pedagógicas atuais.
2. O período barroco e o piano: considerações sobre repertório, estilo e Interpretação possibilidades de Aplicação na Educação Básica.
3. O período clássico e o piano: considerações sobre repertório, estilo e Interpretação e possibilidades de Aplicação na Educação Básica.
4. O período romântico e o piano: considerações sobre repertório, estilo e Interpretação, bem como, da música brasileira e possibilidades de Aplicação na Educação Básica.

Prova prática: a prova prática constará da execução de um recital de 30 a 40 minutos de duração, contendo peças de livre escolha de cada

um dos seguintes itens: 1) Período Barroco; 2) Período Clássico; 3) Período Romântico; 4) Século XX; 5) Repertório Brasileiro, aberto ao Público em geral.

Bibliografia Sugerida:

1. BONALS, Joan. *O trabalho em pequenos grupos na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
2. RAMOS, Ana Consuelo. O ensino de piano em grupo: Uma abordagem por meio do repertório. *In: Seminário de Pesquisa e Extensão da Universidade do Estado de Minas Gerais*, 2005, Diamantina. Anais. Diamantina: FEVALE/UEMG, 2005. 1 CD ROM.
3. MAGNANI, Sérgio. *Expressão e comunicação da linguagem da música*. Belo Horizonte: UFMG, 1989. (ANEXO I DO EDITAL Nº 043/2013 - CONCURSO PÚBLICO PARA O PROVIMENTO DE VAGAS DOS CARGOS DO QUADRO DE PESSOAL EFETIVO DE DOCENTES DA UEAP, 2013).

Já para a vaga de Flauta Doce, nos temas prevalece a compreensão do instrumento como ferramenta musicalizadora, embora na prova prática, o repertório seja o canônico erudito ocidental.

c) Temas para a prova, descrição da prova prática e bibliografia para a vaga de Flauta Doce:

1. Pedagogias da musicalização infantil por meio da flauta doce.
2. Métodos de ensino coletivo da flauta doce.
3. Repertório específico, antigo ao contemporâneo, bem como estilos interpretativos de cada período.
4. Aspectos técnicos e interpretativos para o ensino de flauta doce: articulações e fraseado.
5. Execução, na extensão das duas oitavas, de músicas do cancionário popular, voltadas para a Educação Musical.

Prova prática: a prova prática constará da execução de um recital de 30 a 40 minutos de duração, contendo peças de livre escolha de cada um dos seguintes itens: 1) Período Barroco; 2) Período Clássico; 3) Período Romântico; 4) Século XX; 5) Repertório Brasileiro, aberto ao Público em geral.

Bibliografia Sugerida:

1. HOTTETERRE, Jacques. *48 preludes en 24 tonaiten*. Schott–Mainz.
2. BONALS, Joan. *O trabalho em pequenos grupos na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
3. WEICHSELBAUM, Anete Susana. *Flauta Doce em Um curso de Licenciatura em Música: entre as demandas da prática musical e das propostas pedagógicas voltadas ao Ensino Básico*. Tese de Doutorado. UFRS. Porto Alegre, 2013.
4. SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane; BEINEKE, Viviane. *A flauta doce no ensino de música nas escolas: análise e reflexões sobre*

uma experiência em construção. Em Pauta, Porto Alegre, v. 12/13, p. 63-78, nov. 1996 – abr. 1997. (ANEXO I DO EDITAL Nº 043/2013 - CONCURSO PÚBLICO PARA O PROVIMENTO DE VAGAS DOS CARGOS DO QUADRO DE PESSOAL EFETIVO DE DOCENTES DA UEAP, 2013).

Já a prova para a vaga de Canto/Regência Coral revela-se bastante focada na formação de atuação do professor de música para a escola. Entretanto, como nas demais provas práticas acima descritas, a figura do músico professor ganha destaque: apesar de conhecedor de temas relativos à educação, é preciso comprovar tratar-se de um músico que domina o repertório canônico.

d) Temas para a prova, descrição da prova prática e bibliografia para a vaga de Canto/Regência Coral:

1. O ensino de regência na formação do professor de música.
2. Cuidados com as vozes infantis e adultas; e técnica vocal aplicada a esses grupos.
3. Fisiologia da voz e o desenvolvimento músico vocal da voz adulta.
4. A função social do Canto Coral.
5. Arranjos corais e técnicas de ensaio para coros Misto e Infantil.

Prova prática: experiência mínima de 03 anos em Regência Coral (apresentar gravação em vídeo de recital com coro).

Bibliografia Sugerida:

1. ZANDER, O. Regência. Porto Alegre: Globo, 1985.
2. MATHIAS, Nelson. Coral - Um canto Apaixonante. Brasília: MusiMed, 1986.
3. FAUSTINI, João Wilson. Técnica vocal: Exercícios físicos e vocalises especiais para corais de vozes mistas. São Paulo: Evelina Harper, 1997.
4. MARSICO, Leda Osorio A Voz Infantil e o Desenvolvimento Musico - Vocal, Editora: RIGEL. Porto Alegre, 1979.
5. BEHLAU, Reahder; Maria Inês. Higiene vocal para o canto coral. Rio de Janeiro: Revintes, 1997 (ANEXO I DO EDITAL Nº 043/2013 - CONCURSO PÚBLICO PARA O PROVIMENTO DE VAGAS DOS CARGOS DO QUADRO DE PESSOAL EFETIVO DE DOCENTES DA UEAP, 2013).

Na prova para a vaga de Teoria e Percepção Musical, nota-se esta tensão entre tradição e a realidade escolar, ainda que a tradição receba um peso maior. Nota-se a preocupação com a formação técnica em música do educador musical, instrumentalizando-o na harmonização de melodias, elaboração de arranjos, etc.; bem como a constatação de problemas no ensino de Teoria e Percepção no ensino superior de Música. Entretanto, é fundamental demonstrar conhecimento sobre

aspectos composicionais de cada período da história da música ocidental, reforça-se a centralidade ocupada pela notação musical e a necessidade de ser um músico tradicional, comprovando com um recital com o repertório canônico.

e) Temas para a prova, descrição da prova prática e bibliografia para a vaga de Teoria e Percepção Musical:

1. Encadeamento de acordes baseado em aspectos funcionais, acústicos e fraseológicos, visando à harmonização de melodias, a elaboração de arranjos e a análise harmônica para uso na Educação Musical.
2. Uma abordagem sobre os fundamentos da teoria musical.
3. Desenvolvimento básico da percepção musical; iniciação ao treinamento auditivo, rítmico motor e da leitura e da escrita musical.
4. Abordagem dos princípios estruturais da composição musical, tendo como referência o repertório representativo da história da música ocidental.
5. Problemas enfrentados no ensino da percepção musical no ensino superior no Brasil: uma proposta de como enfrentá-los.

Prova prática: a prova prática constará da execução de um recital, no Instrumento musical preferido pelo candidato de 30 a 40 minutos de duração, contendo peças de livre escolha de cada um dos seguintes itens: 1) Período Barroco; 2) Período Clássico; 3) Período Romântico; 4) Século XX; 5) Repertório Brasileiro, aberto ao Público em geral.

Bibliografia Sugerida:

1. KOELLREUTER, H. J. Harmonia funcional: introdução à teoria das funções harmônicas. 2.ed. São Paulo: Ricordi Brasileira.
2. GUERRA-PEIXE, César. Melos e harmonia acústica: princípios de composição musical. Brasil: Irmãos Vitale, Edição Opus, [19--].
3. GUEST, Ian. Arranjos: método prático. Rio de Janeiro: Lumiar, 1996. v. 1, 2, 3.
4. SCHOENBERG, Arnold. Fundamentos da composição musical. Tradução de Eduardo Seincmann. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1993.
5. GUSMÃO, Pablo da Silva (UFSM) [http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/17.2/files/OPUS\\_17\\_2\\_Gusmao.pdf](http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/17.2/files/OPUS_17_2_Gusmao.pdf) (ANEXO I DO EDITAL Nº 043/2013 - CONCURSO PÚBLICO PARA O PROVIMENTO DE VAGAS DOS CARGOS DO QUADRO DE PESSOAL EFETIVO DE DOCENTES DA UEAP, 2013).

Como comentado anteriormente, a análise dos temas, da prova prática e da bibliografia sugerida explicitou um paradoxo entre as sugestões. Nos temas das provas de Violão, Piano, Flauta e Teoria e Percepção Musical exige-se que o professor detenha conhecimentos sobre pedagogias e práticas não muito usuais no modelo de

ensino conservatorial, como: a) a utilização do instrumento como ferramenta musicalizadora; b) a prática em grupo ou ensino coletivo; c) habilidade de harmonizar e tirar melodias “de ouvido”. Em todas estas, a bibliografia apresentada traz discussões sobre o ensino do instrumento em grupo e sua aplicação ou utilização no contexto da educação básica.

Entretanto, exige-se desse candidato, por meio da prova prática, que ele apresente peças de distintos períodos, do barroco ao romantismo, música do século XX e música brasileira, o que sugere que este candidato deveria ter uma formação que decorresse do padrão conservatorial, que dominasse o código musical e a técnica do instrumento, bem como o repertório erudito. Pode-se, inclusive, pensar na figura de um músico concertista, ao se exigir a apresentação de um recital com duração de 30 a 40 minutos com tal repertório.

Já a vaga de Canto/Regência Coral, diferentemente, exige-se do candidato que demonstre conhecimentos técnicos para o trabalho com vozes adultas e infantil; regência, arranjos e técnicas para condução de ensaio de coro misto e infantil; conhecimentos sobre a função social do canto coral e a importância da regência na formação do professor de música. A prova prática, não se exige apresentação de um recital com ênfase no repertório erudito, mas experiência mínima de 03 anos em Regência Coral e apresentação de gravação em vídeo de recital com coro. Como comentado acima, entretanto, a performance precisa ser demonstrada de alguma forma na prova prática.

Esta organização nos possibilita inferir, que embora os professores elaboradores da proposta e do edital para concurso de professor do curso estivessem preocupados com questões relativas ao trabalho na escola de educação básica, uma vez que o curso se tratava de uma licenciatura, percebe-se que, no que diz respeito ao conhecimento oficial, a música erudita ocupa um lugar privilegiado ao se verificar as habilidades musicais deste candidato por meio da prova prática, o que indica reflexos da ideologia musical conservatorial, “incorporadas na forma de disposições duráveis”, que se tornaram matriz de ações e percepções, o *habitus* conservatorial (PEREIRA, 2012, p. 132).

A partir da análise destas disciplinas e edital para seleção de professores, é possível destacar algumas disposições do *ethos conservatorial* (PEREIRA, 2012, p. 146):

- Inclinação para o favorecimento do individualismo, tanto no processo de ensino<sup>25</sup> quanto na atuação musical (fábrica de solistas virtuosos), ao exigir-se a apresentação de um recital na prova prática;
- Favorecimento da música erudita ocidental na seleção do conhecimento oficial;
- Centralidade do letramento musical, nas disciplinas Teoria e Percepção Musical I, II, III e IV, sendo este, historicamente, requisito para o estudo do repertório erudito, bem como das demais disciplinas teóricas do curso;
- Tendência à valorização da performance em detrimento de outras áreas de formação (disposição ligada intrinsecamente à formação do músico como objetivo final do processo) – é possível relacionar essa disposição, também, ao conteúdo teórico e prático exigido do candidato, pois a seleção de um profissional com característica de um músico profissional, a tendência é que este profissional valorize a performance na formação do professor de música;
- Inclinação à separação disciplinar da teoria e da prática, mantendo-se a posição propedêutica da primeira em relação à segunda, a permanência da estrutura curricular conservatorial é marcante na escolha das disciplinas do curso de licenciatura em música da UEAP, conforme demonstradas na apresentação das ementas.

Pode-se então, compreender esta organização como possíveis produtos de incorporações, nos indivíduos inseridos neste subcampo das licenciaturas em música, ligadas à história do ensino musical – institucionalizada pelos conservatórios – incorporada na forma de *habitus* (PEREIRA (2012, p. 75).

É sempre importante frisar, contudo, a presença de tentativas de rompimento com a tradição conservatorial, por meio da atenção dada à música popular, à música folclórica, à criação, bem como à educação básica. Todavia, a presença da tradição é muito intensa em todo o documento curricular deste curso, e também na disposição dos temas das vagas, bibliografia e prova prática no edital do concurso para professor de música desta licenciatura. Tal fato confirma o que Pereira (2012) já anunciava: a permanência mesmo em tentativas de mudança.

---

<sup>25</sup> É importante considerar que, apesar de preocupações com ensino coletivo de instrumento, o modelo de professor desejado pela prova prática evidencia aquele que foi formado num processo individual, da forma tradicional institucionalizada pelos conservatórios.

#### 4. 1. 2 Seleção e distribuição do conhecimento

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UEAP, a carga horária curricular, estava organizada em 3 (três) eixos, para ser integralizada em 7 (sete) semestres:

EIXO I – Atividades Formativas: 2.440 horas. Neste eixo prioriza-se a relação entre teoria e a prática da Educação Musical, por isso, é estabelecida 420 horas de efetivo de práticas como componente curricular (PCC).

EIXO II – Estágio curricular supervisionado: 400 horas (ou redução de até 50% do número de horas para os estudantes que comprovarem exercício de atividades docente na Educação Básica)

EIXO III – Outras formas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC): 200 horas (MINUTA DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UEAP, 2013, p. 19).

As disciplinas do curso de Música, modalidade Licenciatura, da UEAP estavam distribuídas em 8 núcleos, como pode-se observar no quadro 11:

**Quadro 11 - Núcleos de Formação do Projeto Pedagógico do Curso**

Fundamentos Teóricos	Teoria e Percepção I Teoria e Percepção II Teoria e Percepção III Teoria e Percepção IV
História, Cultura e Arte	Fundamentos da Arte e Educação Estética História da Música I História da Música II História da Música III
Criação Musical e Tecnologia	Apreciação e Criação Musical Arranjo e Transcrição Criação, Improvisação e Performance Harmonia I Harmonia II Música e Tecnologia Tec. da Informação e Comunicação aplicadas à Educação
Pesquisa	Metodologia da Pesquisa em Educação Musical Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC) Trabalho de Conclusão de Curso II (TCC)
Fundamentação Pedagógica	Didática Didática do Ensino da Música Fundamentos da Educação Musical I Fundamentos da Educação Musical II Fundamentos Sócios Antropológicos da Educação Língua Brasileira de Sinais Metodologia da Educação Musical I Metodologia da Educação Musical II Organização e Legislação da Educação Brasileira Psicologia da Educação
Performance	Prática de Instrumento Melódico I Prática de Instrumento Melódico II Prática de Instrumento Harmônico I Prática de Instrumento Harmônico II Prática de Instrumento Harmônico III Prática de Instrumento Harmônico IV

	Prática de Instrumento Harmônico V Prática de Instrumento Harmônico VI Canto Coral I Canto Coral I Regência Coral I Regência Coral II
Práticas de Formação	Prática Pedagógica I - (Educação Infantil) Prática Pedagógica II - (Ensino Fundamental – Séries Iniciais) Prática Pedagógica III - (Ensino Fundamental – Séries Finais) Prática Pedagógica IV – Ensino Médio Prática Pedagógica V - EJA Prática Pedagógica VI – Espaços não Escolares Prática Pedagógica VII – Educação Ambiental Produção de Material Didático para Educação Musical
Estágio Supervisionado	Estágio Supervisionado I Estágio Supervisionado II Estágio Supervisionado II Estágio Supervisionado IV

**Fonte:** Organizado pela autora a partir de dados extraídos do PPC, 2013.

Esta forma de organização tem sido reproduzida por diversas instituições do Brasil. No Amapá, até mesmo pela forma como foram organizados os trabalhos, relatada pelos professores elaboradores, o resultado não poderia ser diferente. Pois conforme apresenta Mateiro (2009):

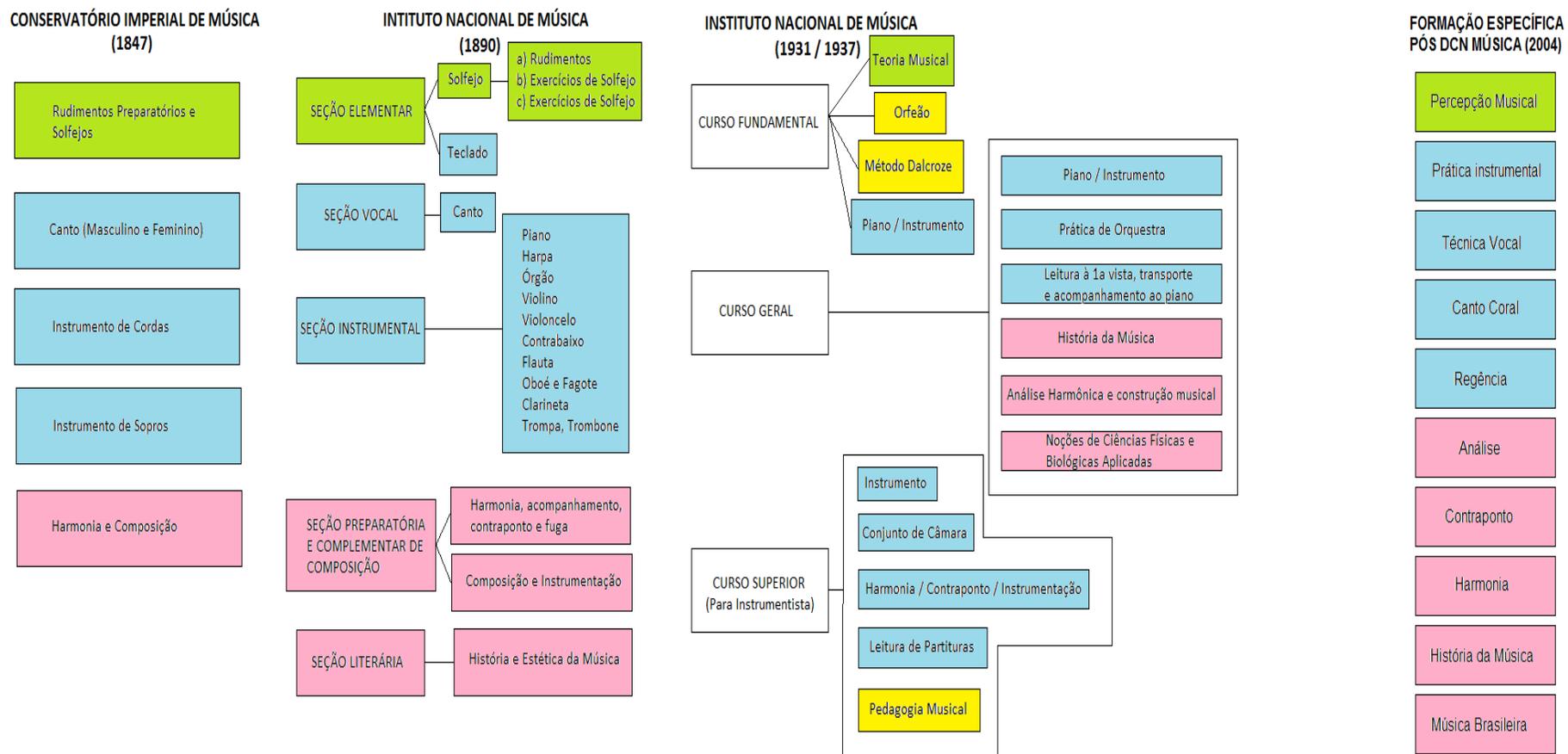
A grande parte das disciplinas e conteúdos correspondentes é comum a todos os cursos, estando sequenciadas de forma bastante similar, podendo-se nomear: História da Música, Percepção, Harmonia e Contraponto, Prática Coral, Instrumento, Didática da Música, Psicologia da Educação, entre outras. O que difere é a oferta de alguma (s) disciplina (s) direcionada (s) a um determinado conhecimento. Em alguns cursos encontra-se, por exemplo, um ou dois semestres de Tecnologia Musical. A forma de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem está centrada no modelo tradicional da relação entre professor e aluno, sendo o conhecimento selecionado a partir de conteúdos programáticos. A maior parte dos programas oferece a disciplina de Instrumento permitindo que os estudantes optem por estudar um ou dois instrumentos conforme suas preferências, ainda que o leque da oferta desses instrumentos seja, por vezes, limitado a violão, flauta doce, piano e/ou teclado. Em contrapartida, alguns cursos oferecem a disciplina de Prática Musical onde os estudantes poderão tocar o seu instrumento, ou seja, qualquer outro além dos oferecidos pelo curso. A voz – canto, expressão vocal, técnica vocal – é disciplina obrigatória em todos os programas (MATEIRO, 2009, p. 64 – 65).

Desta forma, a proposta curricular da licenciatura da UEAP apresenta de maneira análoga a mesma seleção e distribuição de disciplinas. Segundo Pereira (2012), a noção de *habitus* explica essa uniformidade na distribuição do conhecimento musical apesar de não haver prescrição nas Diretrizes. Indica uma disposição

incorporada que orienta a prática curricular, e ainda que existam pequenas variações, chama-nos a atenção para o que Bourdieu considera como *homologia* das práticas, ou seja, uma diversidade na homogeneidade (BOURDIEU, 2009, p. 99).

Esta diversidade na homogeneidade pode ser observada na distribuição dos conhecimentos específicos nas estruturas curriculares do Ensino de Música no Brasil Colônia, Conservatório de música (1847), Instituto Nacional de Música (1890) e DCN Música 2004, na figura 2 e a distribuição dos conhecimentos específicos na primeira estrutura curricular do curso de Licenciatura em Música da UEAP, nas figuras 2 e 4.

**Figura 2 - Quadro comparativo – Distribuição do conhecimento Brasil Colônia e Conservatório de Imperial de Música (1847)**



Fonte: Pereira (2012, p. 217)

Estas figuras (PEREIRA, 2012, p. 217) referem-se à organização das disciplinas para o ensino da música, instituídas desde a criação do Imperial Conservatório de Música e que tem sido reproduzida ao longo dos anos, e tem sido também reproduzido na seleção e organização das disciplinas do curso de licenciatura em música da UEAP, mesmo se tratando da formação do professor de música.

Nas figuras 1 (Disciplinas que faziam parte da Academia Oscar Santos, CAM, EMWL e CEPMWL) e figura 4 (Distribuição dos Conhecimentos Específicos e Pedagógicos Musicais no Currículo Licenciatura em Música da UEAP) é possível verificar claramente esta reprodução da forma de organizar as disciplinas no contexto amapaense:

**Figura 1- Disciplinas que faziam parte da Academia Oscar Santos, CAM, EMWL e CEPMWL**



**Fonte:** elaborada pela autora com base em levantamento bibliográfico

**Figura 3 - Distribuição dos Conhecimentos Específicos e Pedagógicos Musicais no Currículo Licenciatura em Música da UEAP**



**Fonte:** dados organizados pela autora a partir das informações contidas na minuta de PPC – Licenciatura em Música - UEAP, 2013

Nota-se certa predominância de conhecimentos musicais específicos, ligados à tradição, em relação aos conhecimentos pedagógicos musicais. E questiona-se: Se o curso trata-se da formação de professores de música, para atuar primordialmente na escola, por que a ênfase da formação está no conhecimento específico da música, em disciplinas voltadas ao conhecimento técnico, com vistas a formação artística? E este conhecimento específico, por que se restringe à sistematização proposta por e para apenas um tipo de música – a erudita ocidental?

Esta predominância de conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, tem sido evidenciada na literatura por meio de estudos sobre formação de professores em outras áreas. Queiroz (2011) ao conceber cursos de formação de professores da UFPI como subcampo acadêmico, divide este subcampo em dois subgrupos: um com professores que atuam na dimensão pedagógica da formação nas licenciaturas e um que está vinculado à dimensão específica da formação nestes cursos, estando este último em número maior que o primeiro (QUEIROZ, 2011, p. 129), confirmando o que ocorre no subcampo da licenciatura em música da UEAP.

Na implementação da licenciatura em música do Amapá, além da definição do perfil das vagas já trazer indícios das influências deste *habitus* conservatorial, observa-se também que este primeiro projeto pedagógico do curso traz uma organização curricular que se assemelha aos currículos de outras instituições brasileiras, trazendo um rol de “disciplinas realizadas historicamente pelos conservatórios” (PEREIRA, 2013, p.141) para o ensino do conhecimento musical. Portanto, mais uma vez se percebe, neste documento, as influências desta forma de se pensar e organizar a formação tanto de músicos como de professores de música.

A partir desta primeira proposta de PPC, emergiu o perfil de 6 (seis) vagas para o primeiro concurso, conforme mostrado anteriormente, para a composição do quadro dos professores que iriam então atuar nesta licenciatura. Conforme visto, definiu-se as seguintes áreas: Educação Musical, Violão, Flauta Doce, Piano, Canto/Regência Coral e Teoria e Percepção Musical. Com a definição destas áreas e mediante as exigências no edital, percebe-se o que Pereira (2012) define como “uma forte classificação (fronteira) entre conhecimentos musicais e conhecimentos pedagógicos, estando os primeiros – dominantes – sempre em posição hierarquicamente superior em relação aos segundos – dominados” (PEREIRA, 2012, p. 150).

Há uma clara separação entre os conhecimentos pedagógicos musicais, que ficarão a cargo do professor que ocupar a vaga de “Educação Musical”; e os conhecimentos musicais, estes ainda separados em teoria musical e prática instrumental – como proposto a partir da fundação dos conservatórios (ver figura 2 e 4). Tal fato demonstra uma naturalização da organização de disciplinas oriundas do conservatório, mostrando claramente a influência de um modelo tradicional, oriundo do conservatório como disposição incorporada nos agentes que participaram do processo de implementação.

Esta seleção e organização valoriza os conhecimentos específicos musicais em detrimento dos conhecimentos pedagógicos musicais. Esta afirmação pode ser comprovada com o perfil das vagas para professor no primeiro concurso efetivo para docentes da UEAP, onde foram previstas 5 (cinco) vagas de professores para cuidar de conteúdos específicos da música, e apenas um professor para cuidar de conhecimentos pedagógicos musicais, bem como de questões relacionadas à escola. Como pode ser observado no quadro 12:

**Quadro 12 - Formação, Requisito Específicos e Áreas de Conhecimento**

<b>Formação</b>	<b>Requisitos Específicos</b>	<b>Áreas de Conhecimento</b>
Educação Musical	Graduação em Música ou Educação Artística com Habilitação em Música (Licenciatura), com Pós-Graduação (doutorado ou mestrado ou especialização) em Música ou Educação Musical ou em áreas afins de avaliação (música) com objeto de estudo em Metodologia da Educação Musical ou Princípios Filosóficos e Pedagógicos da Educação Musical ou Didática do Ensino da Música ou Estudo das Práticas Musicais.	- Fundamentos da Educação Musical - Didática do Ensino da Música - Prática Pedagógica I, - Prática Pedagógica II - Prática Pedagógica III - Prática Pedagógica IV - Prática Pedagógica V - Prática Pedagógica VI - Prática Pedagógica VII.
Violão	Graduação em Violão, com Pós-Graduação (doutorado ou mestrado ou especialização) em Música ou em áreas afins de avaliação (música) com objeto de estudo em Performance ou Práticas Interpretativas da Música Brasileira ou Educação Musical ou Harmonia ou Arranjo ou Apreciação Musical.	Não especificado no edital
Piano	Graduação em Piano, com Pós-Graduação (doutorado ou mestrado ou especialização) em Música ou em áreas afins de avaliação (música) com objeto de estudo em Performance ou Educação Musical ou Práticas Interpretativas da Música Brasileira ou Estudos das Práticas Musicais.	- Prática de Piano em Grupo - Co repetição - Estágio Orientado.
Flauta Doce	Graduação em Flauta Doce, com Pós-Graduação (doutorado ou mestrado ou especialização) em Música ou em áreas afins de avaliação (música) com objeto de estudo	- Prática de Flauta Doce em Grupo - História da Música I - História da Música II

	em Performance ou Educação Musical ou Apreciação Musical ou História da Música.	- História da Música III
Canto/Regência Coral	Graduado em Música ou Educação Artística com Habilitação em Música (Licenciatura), com Pós-Graduação (doutorado ou mestrado ou especialização) em áreas afins de avaliação (música) com objeto de estudo em Performance ou Educação Musical ou Apreciação Musical. Com experiência mínima de 03 anos em Regência Coral (apresentar gravação em vídeo de recital com coro).	Prática de Canto Coral I Prática de Canto Coral II Regência Coral I Regência Coral II
Teoria e Percepção Musical	Graduação em Música, com Pós-Graduação (doutorado ou mestrado ou especialização) em Música ou em áreas afins de avaliação (música) com objeto de estudo em Performance ou Composição ou Arranjo ou Educação Musical.	Teoria e Percepção Musical I Teoria e Percepção Musical II Teoria Percepção Musical III Teoria e Percepção Musical IV Harmonia I Harmonia II Harmonia III.

**Fonte:** Dados organizados pela autora a partir das informações contidas no Edital 043/ – Licenciatura em Música - UEAP, 2013

É possível perceber que, embora haja uma quantidade considerável de disciplinas pedagógicas, inclusive asseguradas por lei, pensou-se em apenas um professor para ministrar todas elas. No item “requisitos específicos”, nas 5 (cinco) vagas destinadas aos professores responsáveis pelos conhecimentos específicos musicais, nota-se que a ênfase está na Performance ou Práticas interpretativas, embora haja algum direcionamento também à Educação Musical e outras áreas. Entretanto, ao se apresentar as áreas de atuação de cada professor, somente a vaga de Educação Musical está direcionada às disciplinas pedagógicas; a área de atuação da vaga de Violão não está especificada no edital; as vagas de Piano, Flauta Doce, Canto/Regência Coral e Teoria e Percepção Musical estão direcionadas especificamente a conhecimentos específicos e práticas musicais. É curioso perceber a descrição “estágio orientado”, disposta na vaga para professor de piano, e somente nesta vaga. E também destaca-se na vaga para piano a ideia de “co-repetição”, ocupação bastante usual nas práticas conservatoriais e nos cursos que oferecem a modalidade bacharelado devido à ênfase na performance.

Pereira (2012), ao analisar os 4 (quatro) diferentes propostas curriculares do Brasil, localizou que:

A formação musical, de caráter específico, apresenta-se com uma estrutura muito semelhante nas propostas analisadas. Todos pensam esta formação a partir de disciplinas que trabalham a notação musical associada à percepção auditiva, disciplinas de prática instrumental, vocal e de regência, além de disciplinas que ‘pensam’ a música, que

informam a prática musical. Esta formação específica guarda, em si, a estrutura disciplinar institucionalizada pelo conservatório e que foi inserida na universidade com a anexação do Instituto Nacional de Música (PEREIRA, 2012, p. 216).

Pereira (2012), identifica também que há pequenas diferenças nestas propostas, mas a estrutura de formação está mantida. Desta forma, é possível inferir por meio da apresentação das escolhas das disciplinas e definição das vagas para professor que há permanências da estrutura disciplinar conservatorial, e isso pode ser reflexo de um *habitus* conservatorial oriundo das maneiras de pensar a formação do músico e professor de música dos professores elaboradores da proposta.

Na observação da seleção dos instrumentos e equipamentos, como são definidas estas áreas, obviamente, a organização foi feita de forma a atender cada uma das áreas definidas, como pode ser visto nos quadros 13 e 14:

**Quadro 13 - Descrição dos Instrumentos Musicais previstos para compra**

Nº	Descrição dos instrumentos	Quantidade
01	Teclado Musical Arranjador	10
02	Piano digital	01
03	Piano Vertical	02
04	Piano ½ (meia) cauda	01
05	Violão Cordas de Nylon	05
06	Violão Cordas de Aço	05
07	Violão Clássico	01
08	Violão Elétrico	01
09	Bandinha Rítmica Infantil	04
10	Flauta Doce Soprano em madeira	02
11	Flauta Doce Soprano em madeira	04
12	Flauta Doce Contralto em madeira	03
13	Flauta Doce Tenor em madeira	03
14	Flauta Doce Baixo em madeira	02

**Fonte:** Organizado pela autora a partir de dados extraídos da minuta de PPC, 2013.

Nesta seleção, observa-se que para a prática dos alunos foi definida a compra de teclados e um piano digital, que não são muito utilizados em conservatórios. Mas há a previsão de compra de um piano vertical e um piano meia cauda. Os violões, aparecem com uma compra diversificada entre violões de cordas de nylon e cordas de aço. Há a presença de 4 (quatro) kits de Bandinha Rítmica, possivelmente para atender aos trabalhos do professor de Educação Musical. Na seleção das flautas, observa-se a definição das flautas em madeira, não há a solicitação da flauta em outro material, como a resina, muito utilizada para a iniciação à flauta doce. Esta definição

nos sugere que no curso haverá a prática de instrumento solista pelo tipo de instrumento, mas também; a prática de conjunto de flautas doce, pela diversidade dos sons, pela divisão em: sopranino, soprano, contralto, tenor e baixo. Por outro lado, pode-se evidenciar, também, uma preocupação com a qualidade do instrumento, e, conseqüentemente, com a qualidade do som por ele produzido.

**Quadro 14 - Descrição dos Equipamentos previstos para compra**

Nº	Descrição dos equipamentos	Quantidade
01	Aparelho de Som portátil	04
02	Caixa Amplificada multiuso para som mecânico	04
03	Caixa de som amplificada específica para violão	02
04	Caixa de som amplificada específica para piano	01
05	Pedestal para microfone	10
06	Microfone sem fio	02
07	Microfone com fio	05
08	Suporte para teclado	10
09	Banqueta para teclado	10
10	Pedal sustain para teclado	10
11	Fone de ouvido	10
12	Suporte em X para piano digital	01
13	Pedal para piano digital	01
14	Banqueta para piano digital	01
15	Suporte de chão para violão	12
16	Afinador Cromático	05
17	Estante para partituras desmontável	50
18	Estante para partituras de madeira	50

**Fonte:** Organizado pela autora a partir de dados extraídos da minuta de PPC, 2013.

Os equipamentos, no geral, foram selecionados para dar suporte às práticas instrumentais e aos instrumentos escolhidos – evidenciando uma compra de materiais que privilegia a performance musical, o que é pertinente por se tratar de cursos de música (uma vez que todos estes instrumentos – talvez com exceção dos pianos acústicos – podem ser utilizados nas práticas de ensino em escolas de educação básica e outros contextos educativos).

#### **4. 1. 3 Profissionalização dos Conteúdos**

O curso de licenciatura em música da UEAP teve como referência para sua implementação o projeto pedagógico analisado neste estudo. Este projeto apresenta

como justificativa para sua implementação, a lei 11.769/2008<sup>26</sup> que tornou obrigatório o ensino da música no componente curricular Arte.

Embora esta lei tenha sido apresentada para a implementação do curso, indicando a abertura do mesmo para atender uma demanda específica, ou seja, as escolas de educação básica, o texto de apresentação da proposta enfatiza que o:

O cenário pedagógico musical do Estado do Amapá é formado por professores de música licenciados, músicos práticos, estudantes e mestres populares que ministram aula de música. Eles ocupam diferentes espaços: escolas regulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; escolas de música; creches; associações e aulas particulares (PPC - LMU, UEAP, 2013, p. 7).

E que a Licenciatura em Música da UEAP pretende,

Contribuir com a formação, capacitação e habilitação dos professores de música deste Estado, observando a diversidade de práticas de ensino e aprendizagem da música, os diferentes profissionais que atuam no mercado amapaense e as necessidades da comunidade local (PPC - LMU, UEAP, 2013, p. 7).

Neste sentido, este curso de licenciatura não só nasce com a proposta de formar professores de música para a educação básica, mas também para atuar em outros espaços – como ocorre nos outros cursos de licenciatura em música do Brasil. Esta perspectiva definiu o projeto como “uma proposta curricular flexível que possibilite o desenvolvimento de trajetórias curriculares individuais, docente e integradas à pesquisa, ensino e extensão” (Projeto Pedagógico do Curso, 2013, p. 7).

Desta forma, o curso é definido com o nome Música – Licenciatura, em que o acadêmico após formado receberá o título profissional de licenciado em música. A modalidade de ensino é definida na forma presencial, com prazo mínimo de integralização de 3 (três) anos e meio ou 7 (sete) semestres e a forma de ingresso se dará por meio do Processo Seletivo ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), conforme o quadro 15 a seguir:

---

<sup>26</sup> É importante ressaltar que esta lei foi posteriormente substituída pela lei 13. 278 em 2016, que define as artes visuais, dança, música e o teatro como linguagens que compõem o componente curricular Arte.

**Quadro 15 - Dados gerais do curso**

Nome do Curso:	Música – Licenciatura
Grau Conferido:	Licenciado (a)
Titulação Profissional:	Licenciado (a) em Música
Modalidade de Ensino:	Presencial
Carga Horária:	3.460 horas
	43 disciplinas
	2.244 horas de atividades formativas
	420 horas de Prática Pedagógica
	400 horas de Estágio Supervisionado
Prazo de integralização:	200 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC)
	Prazo mínimo 3 anos e meio/7 semestres e prazo máximo, conforme definido no regimento Institucional.
Número de Vagas:	30 vagas
Horário de funcionamento e local:	Não definido
Forma de ingresso	A forma de ingresso dos candidatos ao curso de Música licenciatura aconteceria por meio do Processo Seletivo ENEM.

**Fonte:** Minuta do PPC de Licenciatura em Música da UEAP, 2013

A partir do quadro 15, sobre os dados gerais do curso apresentados na proposta, observa-se que não há uma previsão de local de funcionamento do curso e definição de horário, bem como nesta primeira proposta não há a definição da aplicação de um Teste de Habilidades Específicas (THE) em música para o ingresso no curso de Licenciatura em Música. Os candidatos apenas deveriam participar no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), cujo resultado seria utilizado para o ingresso no curso.

Mateiro (2009), que investigou 15 (quinze) projetos pedagógicos, verificou que no geral é aplicada uma prova prática específica nos vestibulares de música, e que estes testes constituem-se de uma prova instrumental e/ou vocal e prova teórica; alguns somente teoria musical, ou até mesmo uma entrevista sobre Educação Musical.

Segundo Freire (2011), há profissionais da área da música que defendem os processos seletivos com testes de habilidades específicas para ingresso nos cursos de licenciatura e bacharelado em música, devido ao fato do ensino de música não estar nitidamente inserido no projeto curricular do ensino básico. E especificamente as licenciaturas, as provas deveriam evidenciar que o candidato tem conhecimentos básicos de música, suficientes para que ele possa se tornar um professor competente, ao final de quatro anos de curso, embora essa argumentação não seja de aceitação unânime, “uma vez que o nível de preparo musical dos licenciandos ainda é objeto de divergências e de diferentes encaminhamentos nas universidades brasileiras” (FREIRE, 2011, p. 228).

Sobre este aspecto, embora no projeto não haja descrição sobre uma prova teórica ou prática para ingresso nesta licenciatura, é possível perceber que houveram discussões em torno desta questão, de acordo com os entrevistados:

Uma coisa que eu sou contra é o processo seletivo, não deve ter uma seleção só para quem já tem o conhecimento da música, eu penso que aí vocês estão fazendo uma seleção elitista, eu penso que tem muitas crianças, muitos jovens que não tem o conhecimento ainda, mas tem potencialidade para aprender (Reitora da UEAP à época da implementação do curso).

Eu vinha de outras experiências que não havia uma seleção com conteúdos específicos de música, era apenas redação e conhecimentos gerais, [...] havia um desequilíbrio, uma discrepância naquela turma, alunos que não sabiam nada e alunos que já sabiam tudo, alunos que eram profissionais, e então eu pensei, vai ter prova específica? Conhecimentos musicais neste vestibular? Eu entendia que deveria ter porque nós temos a escola de música, nós sempre pensávamos também na escola de música, então nós achávamos que ia ter problema sério com os alunos que vinham da [Escola de Música] Walkiria Lima, com aqueles que não sabiam nada, entendeu? Então pelo menos o conhecimento básico de música eu acho que o aluno deveria ter, e aí havia também a questão com o tempo de duração do curso, 3 anos não seria suficiente (Professora IV).

A forma de ingresso foi uma discussão. Seria alguém que já dominasse? Que já fosse da área? Eu vejo que muitas pessoas que hoje fazem parte do curso são pessoas que tocam algum instrumento, que já vem de uma trajetória com a música do Walkiria Lima, seriam esses os ingressos? Do Walkiria Lima? Ou seria aberto para a comunidade? Seu eu for fazer o vestibular para música, eu posso até passar no processo geral, mas vai ter uma prova específica que eu posso ser reprovado por que eu não toco nada. Não toco, não canto, digamos eu não tenho as habilidades para ser um aluno do curso, eu estou falando de coisas que eu não tenho certeza, pois não estou mais lá. Eu não estou mais na instituição, então, na época a discussão era essa, falo do processo de construção disso, então tudo isso veio à tona para a gente, quem seria esse aluno, essa relação com o Walkiria Lima, pois sabíamos que muitos iriam procurar o curso, visto que já atuam na área e iriam atrás dessa qualificação a nível superior (Professor II).

Nota-se tensões nas decisões sobre ter ou não uma prova de conhecimentos específicos para ingresso no curso, talvez pelo fato da Reitora não achar viável uma seleção, pois acreditava que todos possuem potenciais para aprender música. Entretanto, mediante as falas dos professores II e IV, percebe-se que, com base em suas experiências, defendiam a aplicação de uma prova específica em música, considerando até mesmo uma demanda que viria do CEPMWL.

A professora IV defende a ideia da prova específica em música, até mesmo por ter tido uma trajetória pessoal e profissional na instituição específica de ensino musical. Mas a reitora e o professor II não apresentam trajetórias em instituições deste tipo e, todavia, apresentam posicionamentos diferentes quanto à presença ou não da prova de habilidades específicas. A reitora defende a ideia de que não se tenha a prova específica, o que pode estar relacionado ao fato de que esta não tenha passado por uma formação musical, e não ter tido com contato com a instituição de ensino da música aos moldes do conservatório. Entretanto, o professor II também não teve tal trajetória formativa, mas defende a ideia de ser aplicada uma prova específica. Tal fato pode estar relacionado a questões do *habitus* conservatorial que teria transcendido as instituições específicas de ensino de música, influenciando, inclusive, o senso comum. Isto pode ser corroborado por Pereira (2012), quando o autor afirma que:

O *habitus conservatorial* seria uma força que luta para impor uma única escala de legitimidade cultural. Apesar de ser amplamente aceita, não quer dizer que seja a única. Pode-se dizer, entretanto, que sua atuação é bastante ampla, não se restringindo apenas ao espaço das instituições de ensino musical. Insistimos na afirmação de que o *habitus conservatorial* está presente – de maneira diferenciada, é verdade – na concepção de música forjada no senso comum, e, apesar de não ser unânime é, sem dúvida, muito forte (PEREIRA, 2012, p. 144).

Neste sentido, é possível que o professor II, simplesmente pela concepção de música forjada no senso comum, tenha defendido a ideia da prova específica, o que acaba também por ser determinante nas escolhas ao se elaborar um projeto pedagógico de um curso de música.

Sobre as bases legais, no projeto está descrito que o mesmo foi organizado pelos seguintes preceitos legais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96; Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena; Resolução CNE/CP nº2 de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior; Resolução CNE/CES nº 2 de 08 de março de 2004, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Música; e Lei 11.769, de 18 de

agosto de 2008, que torna o ensino da música conteúdo obrigatório na Educação Básica.

Há um texto que discorre sobre a justificativa, a concepção do curso, os aspectos filosóficos históricos, psicológicos, sociológicos musicológicos e pedagógicos, os objetivos do curso (geral e específicos), e o perfil do egresso, os quais serão apresentados a seguir.

No texto que trata da justificativa, é apresentada a escolha de um curso de música na modalidade licenciatura, a qual está de acordo com as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 no que diz respeito à extinção da formação do professor de educação artística; a expansão do campo científico e pedagógico da Educação Musical; a obrigatoriedade de conteúdos musicais no componente curricular arte, culminando com uma nova demanda de professores de música e do perfil do licenciando em música; e a necessidade de se criar um currículo que integre a formação musical à docência e à pesquisa no âmbito da formação acadêmica.

Nota-se que o texto do projeto prevê fronteiras menos rígidas, “classificação” menos forte, entretanto, na prática de escrita curricular, esse discurso não foi incorporado, pois há claramente uma forte classificação de conteúdos musicais, em relação aos conteúdos pedagógicos musicais, e um forte “enquadramento” de conteúdos por parte dos professores elaboradores da proposta (BERNSTEIN, 1990), o que pode favorecer a formação músico-profissional em vez da formação do professor de música, e acabar por não conduzir o profissional adequadamente à docência escolar, haja vista a demanda escolar na contemporaneidade.

Pautado no Parecer CES/CNE nº 0146/2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design, a concepção do curso apresenta as competências e habilidades a serem desenvolvidas. Tais competências e habilidades objetivam a integração entre teoria e prática, a prática instrumental, o pensamento crítico-reflexivo e investigativo, o ensino colaborativo, a interdisciplinaridade e integração curricular; enfatizando esta formação sob os aspectos filosóficos, históricos, psicológicos, sociológicos, musicológicos e pedagógicos.

Como objetivo geral apresenta-se,

(...) formar o professor para a docência na Educação Básica da rede de ensino brasileira, capaz de criar, gerenciar, e refletir sobre situações de ensino e aprendizagem da música; direcionar e desenvolver sua própria carreira profissional” em diferentes contextos - possibilitando, por meio de sua estrutura curricular e atividades complementares, oportunidades que levem o egresso a atuar em projetos sociais, música popular ou regência de coros; desenvolvendo saberes docentes que incluam conhecimentos teóricos e práticos de música e de educação (PPC - LMU, UEAP, 2013, p. 15).

É importante ressaltar que na apresentação geral do curso, escrita dos objetivos geral e específicos enfatizou-se a formação do professor para atuar na educação básica, mas também incluiu outros espaços para atuação deste profissional.

Neste sentido, além uma preparação musical, por meio dos conhecimentos Específicos Musicais (teóricos e práticos), há a indicação dos conteúdos Pedagógicos Musicais e Pedagógico Geral, com fins de preparar este professor para a escola regular e outros espaços.

E dentre os objetivos específicos é enfatizado:

- Formar o professor-músico, privilegiando o desenvolvimento de habilidades musicais para qualificar o ensino e a aprendizagem da música, a partir da música e com a música.
- Formar professores de música qualificados para atuarem no ensino e aprendizagem da música na Educação Básica (ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio) e em espaços não escolares diversos.
- Formar o professor-pesquisador, privilegiando o conhecimento científico em Educação Musical e o estímulo à pesquisa como exercício teórico-prático.
- Integrar teoria-prática na formação de professores, privilegiando a reflexão sobre a prática docente e a reestruturação da prática para novas ações pedagógico-musicais;
- Promover a prática pedagógico-musical como base para a reflexão teórica, atividades de pesquisa e de extensão universitária;
- Desenvolver o pensamento crítico frente às situações de ensino e aprendizagem da música;
- Promover a criatividade como estratégia para encontrar soluções e propostas inovadoras às situações de ensino e aprendizagem;
- Promover o desenvolvimento de competências necessárias à sistematização de propostas adequadas a ações de cada contexto educacional em que se atua.
- Promover a produção artística na formação do professor de música;
- Promover a integração e ação colaborativa entre Universidade, Educação Básica e outros espaços de práticas musicais (academias, espaços religiosos, empresas, ONGs) (PPC - LMU, UEAP, 2013, p. 15 - 16).

É importante notar que, embora a educação básica seja apresentada como objetivo primeiro do curso, ao se tratar da preparação deste profissional, observa-se que ela é colocada em segundo plano nos objetivos específicos, sendo apresentado como primeiro objetivo específico “formar o professor-músico, privilegiando o desenvolvimento de habilidades musicais”, e este privilégio de “habilidades musicais”, favorece a formação do músico-professor. Além de que, evidencia características do ensino conservatorial como “a primazia da performance (prática instrumental/vocal)” e “o desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal com vistas ao virtuosismo” (PEREIRA, 2012, p. 124).

Na construção dos objetivos (geral e específicos), fica clara a intenção da formação do professor de música, mas em vários momentos são delineadas a formação do músico-professor. A diferenciação destes dois perfis profissionais é trabalhada por Jardim (2008) em que: a formação do músico-professor teria um caráter mais de formação especializada, técnica, estética, artística e profissional, e com forte apelo à performance; enquanto que a formação do professor de música, estaria mais voltada a preparar este profissional para atuar no espaço escolar.

Esta tendência à formação do músico-professor, além de ser evidenciada por meio dos objetivos, permeia todo o projeto ao se estabelecer um número expressivo de disciplinas de cunho específico musical em detrimento de disciplinas de formação pedagógico-musicais, o que influenciou também na seleção de 5 (cinco) professores para trabalhar as disciplinas específicas e apenas um professor para cuidar da preparação pedagógica destes professores música. O que torna evidente que não houve uma distribuição equilibrada entre: professores que irão ministrar conhecimentos específicos da música e professores que irão atuar com conhecimentos pedagógico-musicais, os quais são de extrema importância à formação do professor de música.

Sobre o perfil do egresso deste curso, o curso prevê a formação do professor-músico e pesquisador de sua prática, esperando que este profissional seja: ativo, independente, criativo e reflexivo, com conhecimentos musicais e pedagógicos e que tenha competência para investigar e compreender a sua prática docente para transformá-la; interagir com a comunidade e seus pares; que seja um profissional competente capaz de mobilizar seus recursos cognitivos de acordo com as diferentes

situações do trabalho docente em música. Há, portanto, um perfil híbrido de músico e professor reflexivos – que refletem, pois, sobre suas práticas.

A apresentação das competências volta-se para a formação do músico:

- 1) domínio básico instrumental ou vocal como solista, como acompanhador e como participante em grupos musicais;
- 2) domínio “idiomático” em diferentes gêneros e estilos musicais;
- 3) compreensão musical, histórica, social e estética da música;
- 4) domínio e compreensão dos materiais sonoros e de sua organização formal e expressiva em diferentes obras e estilos musicais;
- 5) domínio de diferentes habilidades do “fazer musical” relacionadas com a composição, arranjo, improvisação, apreciação e execução (PPC - LMU, UEAP, 2013).

E esta competência deverá relacionar-se com o desenvolvimento da ação pedagógico-musical e direcionada para os “objetivos, procedimentos e avaliações do processo de ensino e aprendizagem da música” (PPC - LMU, 2013). Portanto, o perfil do músico-professor parece ganhar força.

Espera-se que o professor de música possa compreender os materiais e conceitos musicais para ensinar, e para isso é importante desenvolver a compreensão pedagógica dos conteúdos musicais, sabendo adequá-los ou transformá-los de acordo com seus objetivos educacionais. Nesse sentido são relevantes a aquisição e mobilização de conhecimentos e habilidades pedagógico-musicais como o:

- 1) domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado;
- 2) domínio e apreciação crítica sobre técnicas e métodos de ensino e aprendizagem da música;
- 3) conhecimento sobre a legislação educacional e sua implicação no currículo das escolas;
- 4) conhecimento sobre o campo da Educação Musical e seus princípios pedagógicos;
- 5) conhecimento sobre o aprendiz, em diferentes faixas etárias, níveis de ensino e de aprendizagem (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Especial, Educação Inclusiva) (PPC - LMU, UEAP, 2013).

O trabalho docente cotidiano deve ser acompanhado de uma reflexão. Assim as competências como músico e professor devem ser complementadas pela competência de pesquisador. O futuro professor de música deve desenvolver habilidades que o capacitem para investigar sua própria prática, o que implica o desenvolvimento de habilidades relacionadas com:

- 1) conhecimento e domínio de métodos e técnicas de pesquisa;
- 2) compreensão e análise de temas e pesquisas relacionadas com a Educação Musical;
- 3) desenvolvimento do senso crítico e da reflexão sobre a prática;
- 4) domínio da redação científica, suas normas e formatos (PPC - LMU, UEAP, 2013).

No que se refere aos conhecimentos Pedagógico-Musicais, estes foram organizados em 13 (treze) disciplinas conforme já demonstrado na figura 4: Didática do Ensino da Música, Fundamentos da Educação Musical (I e II), Metodologia da Educação Musical (I e II), Produção de Material Didático para Educação Musical e Prática Pedagógica (I a VII),

As ementas demonstram as visões dos elaboradores, e suas preocupações com o contexto escolar. Embora sejam bem semelhantes ao que acontece com outros cursos de licenciatura em música do Brasil (MATEIRO, 2009; PEREIRA, 2012).

**Quadro 16 - Ementas das Disciplinas de Formação Pedagógico Musical**

Disciplinas de Formação Pedagógico Musical	
Didática do Ensino da Música	Visões de Educação Musical. Sobre a lei 11.769/08. Discussão do papel da música nos currículos das escolas. Como os professores vêm trabalhando com a música na escola? A música nos PPPs. Planejamento, conteúdos, currículos em música. Princípios e procedimentos para planejar o ensino de música na escola e sugerir formas de organizar o ensino de música em sala de aula. Para tanto, tratará das seguintes temáticas: processo de inserção do conhecimento musical em contextos escolares, com ênfase nos pressupostos teóricos e metodológicos que envolvem o ensino de música; fatores envolvidos no processo de escolarização da música; aspectos teóricos/práticos de planejamento do ensino da música em contextos escolares; formas de aprender música e conteúdos das experiências musicais; perspectivas de organização didático/pedagógica do conhecimento musical, com destaque para os projetos de ensino; análise e discussão de propostas e projetos de ensino de música na escola.
Fundamentos da Educação Musical I	Abordagem histórica e crítica dos princípios filosóficos e pedagógicos de educadores musicais desde a Antiguidade até os dias atuais.
Fundamentos da Educação Musical II	Abordagem histórica e crítica dos princípios filosóficos e pedagógicos de educadores musicais desde a Antiguidade até os dias atuais.
Metodologia da Educação Musical I	Estudo das principais abordagens metodológicas de educadores musicais estrangeiros do século XX e XXI e suas influências no ensino de música no Brasil. Estudo dos principais educadores musicais brasileiros e suas abordagens pedagógicas-musicais. Abordagens e concepções metodológicas para o ensino da música em diferentes contextos, percorrendo as transições históricas e as aplicações práticas dos processos aprendizados. Implicações dos diferentes enfoques teóricos-

	metodológicos da música no processo educativo. Análise dos conceitos e métodos próprios da disciplina da música, suas inter-relações com o processo ensino-aprendizagem com a produção do conhecimento. Análise e contextualização do ensino de música na realidade brasileira.
Metodologia da Educação Musical II	A alfabetização musical, programas de ensino e planos de aula em música. Análise crítica dos métodos tradicionais: Kodály, Orff, Dalcroze, Willems e Suzuki. Análise de tendências contemporâneas de Educação Musical. Música e Interdisciplinaridade.
Produção de Material Didático para Educação Musical	Não há ementa no projeto.

Fonte: Minuta do PPC de Licenciatura em Música da UEAP, 2013

Mateiro (2009) ao investigar os projetos pedagógicos, fez uma classificação ao analisar as disciplinas e conteúdos destes projetos, a saber:

Formação musical (Percepção, Contraponto, Harmonia, Piano, História da Música etc.); Formação psicopedagógica específica (Educação Musical Brasileira, Metodologia e Prática do Ensino de Música, Projeto Especial em Educação Musical, Didática da Música etc.); Formação psicopedagógica geral (Estudos Sócio Históricos e Culturais da Educação, Psicologia, Didática, Políticas Educacionais Brasileiras etc.); Formação cultural (Fundamentos da Arte e da Educação, História da Arte, Estética, Teatro Escolar, História Cultural Africana etc.); e outras (Língua Portuguesa, Educação Física etc.) (MATEIRO, 2009, p. 63).

Por meios desta classificação podemos identificar as disciplinas da formação pedagógico-musical do currículo analisado como sendo disciplinas de “Formação psicopedagógica específica”.

Estas disciplinas enfocam questões escolares de modo a preparar o profissional para o ensino da música na escola de educação básica ao se destacar “Planejamento, conteúdos, currículos em música, princípios e procedimentos para planejar o ensino de música na escola e sugerir formas de organizar o ensino de música em sala de aula”; “princípios filosóficos e pedagógicos de educadores musicais”; “abordagens metodológicas de educadores musicais estrangeiros do século XX e XXI e suas influências no ensino de música no Brasil”. Entretanto, na disciplina Metodologia da Educação Musical II, pode-se notar a centralidade da notação musical, ao se delinear o termo “alfabetização musical”, pois este pode estar relacionado ao aprendizado dos códigos musicais.

As Práticas de Ensino e o Estágio Supervisionado são estruturadas conforme recomenda a Resolução CNE/CP N° 2, de 1º de julho de 2015 (Diretrizes

Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada), art. 13, § 1º:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015).

As práticas são denominadas de “prática pedagógica” e estão organizadas do I ao VII semestre (ementas não disponibilizadas no PPC), com ênfase em Educação Infantil, Ensino Fundamental/Séries iniciais, Ensino Fundamental/séries finais, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) Espaços não escolares e Música e Meio ambiente. Em que deverão abranger:

**Quadro 17 - Prática Pedagógica I a VII**

Período	As práticas pedagógicas abrangerão
2º Período	Bandinha Rítmica
3º Período	Coral infantil
4º Período	Banda Marcial e Flauta Doce
5º Período	Coro Infanto-Juvenil e Banda Marcial
6º Período	Montagem de Espetáculo
7º Período	Práticas de Conjunto

**Fonte:** Minuta do PPC de Licenciatura em Música – UEAP, 2013.

E o Estágio Supervisionado, organizado para abranger primordialmente as escolas regulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio (públicas ou particulares) e ainda a EJA e Espaços não escolares, conforme demonstrado no quadro 18:

**Quadro 18 - Estrutura do Estágio – Espaço de atuação do estagiário**

4º Período	Escolas regulares de Educação Infantil (pública e particular)	100h
5º Período	Escolas regulares de Ensino Fundamental (pública e particular)	100h
6º Período	Escolas regulares de Ensino Médio (pública e particular)	100h
7º Período	EJA e Espaços escolares	100h

**Fonte:** Minuta do PPC de Licenciatura em Música da UEAP, 2013

Sobre as Práticas Pedagógicas é possível perceber que estão organizadas de modo a abranger os quatro níveis da educação básica, uma modalidade da educação

(EJA), e espaços não-escolares; fora a previsão de uma abordagem sobre a Educação Ambiental (exigida pela Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999). É possível perceber, contudo, que estas práticas estão mais voltadas à práticas musicais do que pedagógicas em si, denotando que a performance musical seria o centro destas práticas pedagógicas: bandas, coros, espetáculos, práticas de conjunto. Ao realizar-se o levantamento das ementas destas disciplinas, a presidente da comissão (professora III) informou que as mesmas deveriam ser formuladas pelos novos professores do curso.

Da mesma forma as ementas dos Estágios Supervisionados, as mesmas não foram escritas, mas a organização sugere que a atuação do acadêmico deve ocorrer nas escolas regulares, bem como em espaços não escolares.

Torna-se importante frisar que houve uma previsão de formar este profissional tanto para atender a demanda da educação básica, quanto outros espaços que ocorram práticas musicais, conforme previsto no texto do PPC e na organização das práticas e estágios. Para Freire (2011), ao apresentar uma previsão para o desenvolvimento de estágios em ONGs, Conservatórios, escolas públicas e outros, os currículos evidenciam uma tendência pluralista e favorecem uma aproximação com as culturas com as quais irão lidar os futuros professores (FREIRE, 2011, p. 234).

Além destas disciplinas, há a organização das disciplinas de Formação Pedagógica Geral, entre as quais estão:

**Quadro 19 - Disciplinas Pedagógicas Geral**

Fundamentos Sócio Antropológicos da Educação
Organização e Legislação da Educação Brasileira
Psicologia da Educação
Didática
Fundamentos da Arte e Educação
Estética
Língua Brasileira de Sinais
Educação Inclusiva

**Fonte:** Minuta do PPC de Licenciatura em Música da UEAP, 2013

E ainda outras disciplinas que direcionam para outros conhecimentos, apresentadas a seguir de forma resumida:

- Leitura e Produção, com vistas ao estudo e aplicação de técnicas para produção textual, com ênfase na escrita acadêmica e científica;

- Metodologia da Pesquisa em Educação Musical, com ênfase nos métodos e técnicas de pesquisa em música, e normatização do trabalho acadêmico;

- Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) I e II, a primeira com foco na escrita de um projeto de pesquisa e a segunda na continuidade do TCC, na modalidade monografia.

- Música e Tecnologia, enfatizando a aprendizagem de técnicas de editoração de partituras; fundamentos básicos de áudio e acústica musical; produção musical e aplicações metodológicas de sistemas e equipamentos de informática musical: música e imagem (trilhas sonoras para filmes, vídeos e publicidade, música publicitária, a música na mídia e a música na internet e;

- Tecnologia da Informação e Comunicação aplicadas à Educação, que direciona para o uso de recursos tecnológicos na educação como estratégias de intervenção e mediação nos processos de ensino e de aprendizagem.

Em síntese pode-se inferir, a partir da apresentação e análise da organização curricular delineada no PPC neste capítulo, que esta estrutura demonstra uma fraca classificação entre conteúdos musicais e pedagógicos-musicais, pois há um número expressivo de disciplinas que abrangem os conteúdos pedagógico-musicais.

Contudo, nota-se ainda certa ênfase na performance musical, bem como a presença do letramento (alfabetização musical) nestas práticas. Entretanto, não são equívocos, pois pertencem ao campo do professor de música. Além do que, muito dependerá dos professores que colocarão as disciplinas em prática. Neste sentido, Pereira (2012) conclui, que

A prática da construção curricular pode revelar, desta forma, concepções arraigadas sobre músico, professor, música e educação. Esta prática nos permite esboçar o conceito de um *habitus* de formação do músico professor que não se adapta à realidade escolar e que impede a concepção de projetos democráticos para a música e os cidadãos. O conceito de *habitus* proposto por Bourdieu é um conceito chave nesta compreensão, uma vez que nos permite compreender estas concepções não como práticas engessadas, repetições de modelos arcaicos. Mas como práticas históricas que se encontram em constante atualização, mantendo, entretanto, características incorporadas e acumuladas ao longo de sua história, sendo reeditadas ao passo que o campo é reeditado, reeditando-o. Assim, o Conservatório não é reproduzido na universidade, mas reproduzido, produzido de novo, atualizado. O Conservatório e a visão da formação do músico, próprios do campo artístico, têm influenciado nas formas de agir, pensar, perceber, conceber música e educação, práticas musicais e práticas educativas. O que nos conduziu a esboçar um conceito que tenta explicar estas dificuldades, este movimento de

refração entre o campo artístico e o campo educativo: a ideia de um *habitus conservatorial* (PEREIRA, 2012, p.229).

Desta forma, se torna importante enfatizar que embora análise destes documentos tenha evidenciado traduções deste *habitus*, que faz com que “a tradição seja mantida, a história seja perpetuada, as práticas conservatoriais sejam efetivadas” (PEREIRA, 2012, p. 235) por meio da atualização do conservatório na licenciatura em música da UEAP, houveram tentativas de rompimento com esta tradição, pois ficou evidente atenção dada à escola, e a preocupação dada à educação básica na escrita do PPC, edital do concurso e escolha de instrumentos e equipamentos.

## NOTAS FINAIS

Neste estudo, procurou-se investigar o processo inicial de implementação do curso de Licenciatura em Música da UEAP, estabelecendo como objetivo geral mapear as influências de um *habitus* conservatorial neste processo, utilizando os conceitos de *Habitus* (BOURDIEU, 1983) e *Habitus Conservatorial* (PEREIRA, 2012) como ferramentas analíticas.

O processo de implementação inicial deste curso foi compreendido como um conjunto de práticas, dentre as quais considerou-se: a criação da UEAP, que tinha como uma das metas a implementação do curso de licenciatura em música, passando pela indicação dos agentes para elaboração da primeira proposta de Projeto Pedagógico do Curso, do qual emergiu o perfil das vagas para o concurso e a escrita do edital e realização do concurso, culminando com a entrada dos primeiros professores desta licenciatura.

Na busca em compreender este processo e tentar mapear as influências de deste *habitus* conservatorial, estabeleceu-se como objetivos específicos: contextualizar a criação deste curso no movimento histórico da Educação Musical no Estado do Amapá; conhecer as trajetórias pessoal e profissional na área da música dos agentes participantes na elaboração da primeira proposta de Projeto Pedagógico do Curso (PPC); desvelar quais concepções curriculares nortearam a elaboração deste projeto, bem como outras estratégias de implementação desta licenciatura.

Para o alcance destes objetivos, o estudo esteve orientado pela pesquisa qualitativa em Educação Musical, metodologicamente delineada como um estudo de caso, em que envolveu pesquisa bibliográfica, entrevista semiestruturada, pesquisa e análise documental, e análise de conteúdo (análise dos dados). O aprofundamento da pesquisa, nos possibilitou confirmar a hipótese inicial e alcançar os objetivos traçados para o estudo.

Ao realizar uma incursão na história da Educação Musical no Amapá, na busca por contextualizar a criação desta licenciatura no movimento histórico da Educação Musical neste estado, identificou-se que as primeiras discussões sobre a implementação de um curso de graduação em música ocorreram na Escola de Música Walkiria Lima, a instituição oficial de ensino da música que compõe o histórico da Educação Musical no estado, embora o curso não tenha se originado desta instituição, mas tem sua gênese na criação da UEAP. Entretanto, embora o curso de licenciatura

em música da UEAP não tenha se originado a partir da instituição oficial de ensino da música, este sofreu em sua estrutura disciplinar reflexos das primeiras práticas de ensino da música no Amapá, o que resultou em uma estrutura curricular semelhante à estrutura curricular das instituições históricas de ensino da música, conforme demonstradas no estudo.

Sobre conhecer as trajetórias pessoal e profissional dos agentes participantes na elaboração do PPC, por meio da entrevista semiestruturada, traços da tradição conservatorial foram desvelados no percurso formativo de 4 (quatro) professores e na trajetória profissional de 3 (três) professoras que participaram da elaboração da proposta de PPC,

Destes 4 (quatro) professores, 3 (três) professoras tiveram a formação em música numa instituição de ensino conservatorial e atuaram como professoras e diretoras neste tipo de estabelecimento, mas também revelou-se que estas professoras tiveram formação em cursos de Licenciatura e ainda atuação em espaço escolar, o que pode estar relacionada à preocupação, evidenciada na análise, com a educação básica. E um professor, apesar de ter tido uma formação diferenciada destas, demonstrou que teve contato em alguns momentos com os sistemas de práticas e valores conservatoriais. Estas formações e experiências possivelmente refletiu nesta proposta, influenciando as escolhas das disciplinas da estrutura curricular, a definição do perfil do professor, o edital do concurso, os temas da prova discursiva e prova prática, bem como dos instrumentos e equipamentos.

Neste sentido, seus percursos formativos e trajetórias profissionais, sugerem suas concepções de curso de licenciatura, as quais se integraram às estratégias estabelecidas para a escrita do PPC, conforme demonstradas no estudo favorecendo uma estrutura curricular visivelmente semelhantes às estabelecidas em outros PPCs de diversas instituições brasileiras, com destaque para a reprodução das disciplinas específicas instituídas no modelo de ensino conservatorial, o que nos possibilitou compreender as concepções curriculares que nortearam a elaboração deste PPC e as estratégias utilizadas para a implementação desta licenciatura.

É importante destacar que ao utilizar-se de estratégias como estas para se organizar um projeto para um curso de Licenciatura em Música, observar ou apreciar os currículos de outras licenciaturas em música do Brasil para se organizar o currículo ou definir disciplinas, acaba-se excluindo deste currículo outras músicas e

principalmente, as práticas musicais culturais do Estado do Amapá como por exemplo, o marabaixo.

Foi possível identificar marcas do *habitus* conservatorial, mas também marcas de tentativas de mudança, tendo em vista a preocupação com a educação básica, que apesar de haver a preservação de uma estrutura curricular conservatorial, demonstrando influências deste *habitus*, houveram também tentativas de transformação dessa prática curricular por partes de alguns agentes, ao compreenderem as necessidades locais quanto ao ensino de música nas escolas, bem como o atendimento de outros espaços de aprendizagem da música, o que parece necessário que envolvidos em práticas de desenho curricular se debrucem em reflexões sobre conhecimentos musicais específicos – abrindo os horizontes para além da música erudita, que não se trata de excluí-la, mas especialmente considerar práticas musicais de jovens e da região.

É importante ressaltar, que atender a outros espaços para além da escola de educação básica, não é uma tarefa fácil, e que diversos cursos têm oferecido percursos curriculares diferenciados para atender interesses de atuação do aluno. Entretanto, estas têm sido soluções paliativas, contudo são necessários estudos que avaliem os resultados, que apontem outras saídas para a questão.

Ao compreender a manutenção destas práticas, o que possibilita uma reflexão sobre a formação de professores de música no estado do Amapá, este estudo contribui com a história “pós-implementação” do curso de Licenciatura em Música da UEAP, principalmente, para inovação curricular deste curso. Inovação esta que dialogue com o proposto por Queiroz e Marinho (2005), que ressaltam a necessidade de se constituir uma Licenciatura em Música que além de “somar conhecimentos específicos da linguagem musical à capacitação pedagógica, estejam contextualizadas com as situações de ensino musical existentes na contemporaneidade e com as peculiaridades da educação básica” (QUEIROZ; MARINHO, 2005, p. 84).

Esta pesquisa contribui com os estudos sobre as influências de um *habitus* conservatorial nas práticas de ensino-aprendizagem de música. Por meio da leitura e compreensão sobre a atualização das práticas musicais oriundas de uma tradição, transpostas para o campo de formação do educador musical, observa-se que a implementação deste curso de licenciatura em estudo traz fortes traços dessa

tradição, dificultando a compreensão da missão de um curso de Licenciatura em Música e perpetuando os problemas decorrentes de tal situação.

Entretanto, se torna importante frisar que o estudo não pretende erradicar a influência da tradição, mas sim, refletir e provocar reflexões que busquem um equilíbrio saudável entre formação musical e a atuação na escola de educação básica. Pretende-se sim, contribuir com a formação de professores de música no Estado do Amapá e, por conseguinte, para a escrita de uma história do ensino de música nas escolas de educação básica deste estado, evitando que os problemas advindos das práticas conservatoriais descontextualizadas possam prejudicar estes processos.

Como professora deste curso, atuando com as disciplinas pedagógico-musicais e participando do núcleo docente estruturante (NDE) deste curso, tenho vivenciado o processo de reformulação deste PPC estudado, que está sendo realizada pelos professores que foram aprovados no concurso, ao mesmo tempo em que desenvolvia a pesquisa, percebo que mesmo em uma reorganização, a estrutura disciplinar permanece a mesma, na parte específica não há mudanças, há apenas mudanças na parte pedagógica, mesmo porque a seleção de professores que resultou deste processo contribui para a continuidade desta estrutura, ou seja, para a predominância da tradição conservatorial.

Neste sentido, é possível inferir que há a necessidade de que haja diálogos entre professores responsáveis por conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos-musicais, de maneira que venham a exercer um trabalho conjunto, na busca por preparar o professor de música para um trabalho com a música na escola que alie os conhecimentos obtidos na sua formação à realidade encontrada no espaço escolar.

Vale ressaltar, pois, diante de toda discussão em torno dos problemas advindos das práticas conservatórias nos espaços de formação para o ensino da música, a importância do conservatório na institucionalização das práticas de ensino da música no Brasil, trazendo inclusive benefícios para a categoria profissional. Entretanto, é preciso considerar novos contextos, novas formas de se relacionar não com uma música, mas com várias, bem como as outras possibilidades de ensino que decorrem destas relações e contextos variados.

A pesquisa contribui para o crescimento da autora, como pesquisadora e como formadora de professores de música. Espera-se que este estudo contribua para

futuras reformulações do PPC da licenciatura estudada, possibilitando uma reflexão para aqueles que se debruçam à tarefa de formular ou reformular projetos de cursos de Licenciatura em Música do Amapá ou de outros estados. Entende-se que não é fácil romper com esta estrutura que está enraizada em nossas práticas, mas que ao se reestruturar, os elaboradores se abram para novas caminhos no campo educativo da música, buscando novas estratégias para preparar o educador musical para a realização de um trabalho educativo- musical abrangente no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, Francisco Weber dos. *Trajetórias musicais e caminhos de formação: a constituição do habitus docente de três músicos educadores da região do cariri e suas experiências no curso de música da UFCA*. Tese (Doutorado em Educação Brasileira), Universidade Federal do Ceará, UFC, Fortaleza, 2015.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Org.). *Currículo Cultura e Sociedade*. Edição 12<sup>a</sup>. São Paulo: Cortez, 2013. Capítulo 2.

ARAÚJO, Nilson Montoril de. *Maracima, marabaixo e ladrão em ladrão, a saga e uma nação*. Macapá: Mimeo, 2004.

ASSIS, Maria Celina de. *Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: implantação e desafios*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BARBOSA, Edson Pereira. *Leituras sobre o processo de Implantação de uma Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática por área de conhecimento*. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2012.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Pedro Ferreira. *A Educação como veículo de sobrevivência e busca de mobilidade social: representações de atores e instituições*. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

BENITES, Larissa Cerignoni. *Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade), Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Instituto de Biociências – Rio Claro, UNESP, 2007.

BENVENUTO, João Emanuel Ancelmo. *Estágio Curricular e Formação do Habitus docente em Educação Musical*. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Universidade Federal do Ceará, UFC, Fortaleza, 2012.

\_\_\_\_\_. *A constituição do Habitus Docente pelos egressos do curso de Licenciatura em Música da UFC/Fortaleza e sua atuação no campo profissional*. Tese (Doutorado em Educação Brasileira), Universidade Federal do Ceará, UFC, Fortaleza, 2015.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Snopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria ao método*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. (Org. ORTIZ, Ricardo). *Sociologia*. Editora Ática: São Paulo, 1983.

\_\_\_\_\_. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

\_\_\_\_\_. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. O Campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 122 – 155.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. 11ª Ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2007. 322p.

CORES, Luciano Nunes Sanchez. *Sobre docências (in) conformadas e o programa bolsa alfabetização: neoliberalismo, constituição do habitus profissional e astúcias do fraco em uma experiência de formação inicial de professores*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2015.

COSTA, Hermes Siqueira Bandeira. *A docência online: Um caso no ensino de teclado na Licenciatura em Música a Distância da UnB*. Dissertação (Mestrado Música em Contexto), Instituto de Artes da Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

CORREIA, Sílvia Gomes. *Sentidos da Educação Profissional técnica de nível médio em música: um estudo de caso com alunos do Centro de Educação Profissional em Música Walkiria Lima*. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CORREIA, Sílvia Gomes; ASSIS, Marcus Titus Trindade de. *Educação Musical em Macapá-Ap: Uma perspectiva histórica (da década de 50 aos dias atuais)*. In: Oliveira, Alda; Cajazeira, Regina (orgs.) *Educação Musical no Brasil*. Salvador, P&A, 2007. 422p.

DENARDI, Cristiane. *A Formação Inicial do Professor de Música no Curso de Licenciatura em Música da EMBAP (1961-1996)*. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR, Curitiba, 2006.

FERREIRA, Norma de Sandra Ferreira. As pesquisas denominadas “Estado da Arte. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 70, p. 257-272, ago. 2002.

FIORANTE, Flávia Baccin. *A Trajetória escolar dos alunos (as) do curso de Educação Física: um estudo das faculdades integradas Einstein de Limeira*. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, UNESP, Araraquara, 2011.

FREIRE, Vanda Bellard. *Música e Sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de Música*, 2ª ed. rev. e ampl. Florianópolis: Associação Brasileira de Educação Musical, 2011.

\_\_\_\_\_. *Horizontes da pesquisa em Música*. Sindicato Nacional dos Editores de Livro. Rio de Janeiro, 2010.

FERREIRA, Norma de Sandra Ferreira. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 70, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, A. B. de H. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 3ª Edição. Curitiba, PR: Positivo, 2004.

\_\_\_\_\_. Mini Aurélio – o dicionário da Língua Portuguesa. 6ª Edição. Curitiba, PR: Positivo, 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.) *Métodos de pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

GOMES, Daniela Fernandes. *Implementação de Licenciaturas para a formação de professores da educação básica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2013.

GUIMARÃES, Maria de Nazaré do Nascimento. *Contribuições de uma política de Avaliação Institucional para Universidade Federal do Amapá*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2012.

HARNONCOURT, Nikolaus. *O discurso dos sons*. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 1988.

KRAEMER, Rudolf Dieter. *Dimensões e Funções do conhecimento pedagógico musical*. Tradução de Jusamara Souza, em *Revista Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, abr./nov. 2000.

LIMA, Vivian Cirino de. *Habitus professoral na educação tecnológica: ser professor, funções docentes exercidas e ato de ensinar na Educação Superior Brasileira*. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC-GO, Goiânia, 2013.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1996.

MARTINS, Benedito Rostan Costa. *Marabaixo, Ladrão, Gengibirra e Rádio – Traduções de linguagens de textos culturais*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semióticas), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo, 2012.

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

MATEIRO, T. MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 22, 57-66, set. 2009.

MELO, Isaac Samir Cortez. *Um estudante cego no curso de Licenciatura em Música da UFRN: questões de acessibilidade Curricular e Física*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Natal, 2011.

MENDES, Allan Jasper Rocha. *A expansão da educação Superior no Amapá: o público e o privado em questão (2000-2010)*. Dissertação (Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Federal do Amapá. Macapá, AP, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Moreira; SILVA, Tomás Antônio Tadeu. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo, Cortez Editora, 1999.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. *Quando o professor se torna aluno: tensões, desafios e potencialidades da formação em serviço*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2009.

PAIXÃO, Natalina do Socorro Sousa Martins. *Saberes de professores que ensinam Matemática para alunos surdos incluídos numa escola de ouvintes*. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Universidade Federal do Pará, UFPA, Belém, 2010.

PARENTE, Filipe Ximenes. *A Música local na Escola Cearense: uma análise sobre as trajetórias de formação docente*. Dissertação (Mestrado Educação Brasileira), Universidade Federal do Ceará, UFC, Fortaleza, 2015.

PENNA, Maura. O Ensino de Música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Rosas Yara (coord.). *Da camiseta ao museu o ensino das artes na democratização da cultura*. Paraíba, PB: Editora Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. *Música (s) e seu ensino*. 2ª ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *O Ensino Superior e as Licenciaturas em Música (Pós Diretrizes Curriculares Nacionais 2004): um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande, 2013.

\_\_\_\_\_. *Licenciatura em Música e Habitus Conservatorial: analisando o currículo*. *Revista da Abem*, Londrina, v.22, n.32, p. 90-103, jan. jun 2014.

\_\_\_\_\_. Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em educação: o ensino superior em música como objeto. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 221-233, jul. /dez. 2013.

PIMENTEL, Carla Silvia. *Aprender a ensinar: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em Geografia*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2010.

PRATES, Ana Lídia da Fontoura. *Por que a Licenciatura em Música?* Um estudo sobre escolha profissional com calouros do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2003. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2004.

QUEIROZ, Nilza Maria Cury. *Praxiologia e representação social sobre formação de professores nas licenciaturas da UFPI*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Natal, 2011.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. *Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba*. *Revista da Abem*, 2005 p. 83-92.

RIBEIRO, Luiz Cláudio dos Santos. *A criação da Licenciatura noturna em Química da UFRJ: embates, retóricas e conciliações*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política E Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v.6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SETTON, Maria das Graças Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.20, p. 60-70, maio/ago. 2002.

SANTOS, Vinicius Machado Pereira. *Ciência e Disciplinas: uma análise epistemológica sobre cursos de formação professores de Matemática*. Tese (Doutorado em Educação, Ciências e Matemática), Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. *Decifra-me! Não me devore! Gênero e sexualidade nas tramas das lembranças e nas práticas escolares*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2015.

SOUZA, Jusamara Vieira. Sobre as várias histórias da Educação Musical no Brasil. *Revista da ABEM*, Londrina, v.22, n.33, p. 109-120, jul. /dez. 2014. Disponível em:

<<http://www.abemeducaçãomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/476>>. Acesso em: 13 Dec. 2016.

\_\_\_\_\_. *Cotidiano, sociologia e Educação Musical: experiências no ensino superior de música. In: Educação Musical, cotidiano e ensino superior.* Org. Ana Lúcia Louro e Jusamara Vieira, Porto Alegre, Tomo Editorial, 2013.

THIRY-CHERQUES, H. R. *Pierre Bourdieu: a teoria na prática.* RAP. Rio de Janeiro 40 (1): 27-55. jan. /fev. 2006.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade do Estado do Amapá*, UEAP, 2006, 67p.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ. *Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Universidade do Estado do Amapá*, UEAP, 2006, 41p.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ. *Minuta do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Amapá*, UEAP, 2013, 55p.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ. *Resolução do Coro Comunitário*, UEAP, 2012.

VASQUES, Andréia Lopes Pacheco. *Estágio Supervisionado na Formação Docente em serviço: do 'aproveitamento' da prática à tentativa de reinventar os professores.* Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho", Instituto De Biociências – Rio Claro, UNESP, 2012.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. *Da arte à educação: A música nas escolas públicas 1838 – 1971.* 2008. 322f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

VIEIRA, Lia Braga. *A Construção do Professor de Música: o modelo conservatorial na formação do professor de música em Belém do Pará.* Belém, PA. Editora Cejup, 2001.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o *Habitus*. *Revista Educação e Linguagem*, ano 10, nº 16, p. 63-71, jul. /dez. 2007.

YOUNG, Michael. *Para que servem as escolas?* In: Educ. Soc., vol. 28. Unicamp: Campinas, 2007.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e método.* Trad. Daniel Grassi - 2. ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

Sites Consultados:

Portal da Prefeitura de Afuá. <http://www.afua.pa.gov.br/o-municipio/sobre-o-municipio/> Acesso em 03 de junho de 2017.

Portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/> Acesso em 11 de novembro de 2015.

Portal Google Acadêmico. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/> Acesso em 25 de outubro de 2015.

Portal Significados. Disponível em: <https://www.significados.com.br/> Acesso em 25 de novembro de 2016.

Portal do Dicionário Michaelis. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/> Acesso em 12 de janeiro de 2016.

Portal da Universidade do Estado do Amapá. Disponível em: <http://www.ueap.edu.br/>. Acesso em 25 de janeiro de 2017.

**ANEXO I - Roteiro de entrevista aplicada aos professores participantes na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UEAP.**

1. Fale um pouco da sua formação e trajetória pessoal e profissional na área da música e por que você acha que foi escolhido ou convidado para participar da elaboração da Minuta de Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UEAP.
  
2. Como foram organizados os trabalhos iniciais para implementação do curso de licenciatura em música da UEAP?
  
3. Como foi feita a elaboração da minuta do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UEAP?
  
4. Como se deu a escrita do texto do projeto? Comente como foi pensado o currículo, a escolha das disciplinas e escrita do ementário.
  
5. O que você pensa sobre a implementação de um curso de Licenciatura em Música no Amapá?