

# CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NO MARANHÃO SOB A PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE CULTURAL

## Comunicação

*Micael Carvalho dos Santos  
Universidade Federal do Maranhão  
micael.carvalho@ufma.br*

**Resumo:** Este trabalho apresenta um pequeno recorte da dissertação de mestrado sobre análise curricular dos cursos de licenciatura em Música da UFMA e da UEMA, em São Luís do Maranhão, analisando as perspectivas da diversidade cultural na formação de educadores musicais. Aborda um breve histórico dos cursos em questão, enfatizando a organização da matriz curricular na data da pesquisa. Esboça algumas análises de discentes e docentes acerca da formação docente a partir da estruturação dos currículos analisados. Palavras-chave: Currículo de Música.

**Palavras-chave:** Formação Docente em Música. Licenciatura em Música no Maranhão.

## Introdução

Este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado, defendida no ano de 2020 com objetivo de compreender o currículo de Música, a partir da concepção de diversidade cultural, nos cursos de licenciatura em Música da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Ainda, o trabalho em questão procurou identificar a configuração dos currículos de licenciatura em Música da UEMA e UFMA a partir do Projeto Político Pedagógico; investigar concepções de diversidade cultural presentes no corpo docente e discente dos cursos de licenciatura em Música da UEMA e UFMA; relacionar as especificidades dos currículos de licenciatura em Música pesquisados com questões sócio-políticas; identificar as possíveis relações entre Educação Musical e Etnomusicologia na concepção de diversidade cultural para a formação docente em Música.

Em especial, para este encontro e modalidade de exposição, apresentamos alguns elementos para pensar a formação de professores de Música no Maranhão, compreendendo

nossa limitação de discussão e acervo disponível sobre a temática. Percebemos, no decorrer da revisão bibliográfica, um tímido arcabouço nesse aspecto, colocando-nos em circunstâncias restritas para alongar e aprofundar este tema de forma contextualizada histórica e politicamente. O trabalho se configurou como um Estudo de Caso, com entrevistas semiestruturadas a docentes do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e discentes do último período.

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

## **Os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos presenciais de Licenciatura em Música no Maranhão**

O Projeto Político Pedagógico como organização do trabalho pedagógico é também a essência do trabalho desenvolvido no interior das instituições de ensino a partir de seus contextos históricos, o que significa que cada projeto terá suas singularidades (VEIGA, 2012). O projeto é ação intencional, com objetividade, tendo sentido explícito, com compromissos coletivos (VEIGA, 2012). Além, então, de se constituir como uma ação de construção coletiva, portanto, plural, o Projeto é indicado pela autora como documento que deve ser tomado politicamente por todos os que compõem o público envolvido no processo educativo do lugar em que este se destina.

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

modificação desde sua criação, em 2006.

Devido ao período de realização da coleta de dados<sup>1</sup> ser próximo ao final do semestre letivo, alguns docentes e discentes não tiveram tempo disponível para a pesquisa. Ao todo, fizemos entrevista com 03 (três) professores da UEMA; 03 (três) professores da UFMA; 01 (um) discente da UEMA e 03 (três) discentes da UFMA. Importante destacar que o número menor de discentes da UEMA com relação ao número da UFMA, deu-se pelo fato de termos um número menor de concluintes na Universidade Estadual e, no período da pesquisa, a quantidade total de concluintes na Universidade Federal era três vezes maior.

O primeiro curso superior de Música foi criado na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), na cidade de São Luís, no ano de 2005. Na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na cidade de São Luís, o curso de licenciatura em Música foi criado em 2006. O terceiro e último dos cursos superiores de Música existentes no Maranhão está na cidade de São Bernardo, vinculado à UFMA, denominado Licenciatura em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - habilitação em Música, criado em 2011. O objeto de estudo do trabalho em questão tomou como campo apenas os cursos presenciais de licenciatura em Música da cidade de São Luís – MA pela temporalidade da pesquisa e delineamento geográfico.

## **O Curso de Licenciatura em Música da UEMA**

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

O documento foi elaborado pelo conjunto de professores (as) do curso à época, organizando-se nos seguintes itens: Apresentação; Caracterização Institucional; Filosofia Institucional; Missão do curso; Fundamentos do Projeto Pedagógico; Fundamentos ético- políticos; Fundamentos epistemológicos; Fundamentos didático-pedagógicos; O curso de Música da UEMA; Objetivos do curso; Perfil profissional; Corpo docente; Corpo discente;

---

<sup>1</sup> A coleta foi realizada no segundo semestre de 2019.

Estrutura pedagógica; Currículo; Disciplinas do curso de licenciatura em Música; Organização curricular por Campo de Conhecimento; Ementário das disciplinas; Atividades complementares; Estágio supervisionado; Trabalho de Conclusão de Curso Monitoria; Pesquisa do Ensino; Extensão do Ensino; Referências e Referências complementares.

A apresentação do Projeto localiza de forma precisa as relações indissociáveis entre ensino, pesquisa e extensão, focado no papel social da universidade e na “[...] atuação de trabalho de maneira crítica e consciente [...]” (UEMA, 2012, p. 4). A indicação de uma educação musical humana é reforçada em vários aspectos da estrutura do texto e, em nossa ótica, nos parece ser o fio condutor na elaboração deste projeto em especial. Traz, portanto, uma “[...] visão renovadora de educação musical e para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e equilibrada da região maranhense [...]” (UEMA, 2012, p. 4).

Seu texto busca elementos legais tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei de no 9.394/1996, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (Resolução no 2, de 08 de março de 2004, do Conselho Nacional de Educação), publicada pelo MEC. Ainda, situa a Resolução do Conselho Nacional de Educação no 2, de 19 de fevereiro de 2002, que trata da duração e da carga horária dos cursos de licenciatura.

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

Observa-se, então, um alinhamento dos objetivos aos objetivos indicados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Música (2004), acrescentando ainda, concepções que norteiam-se nos pressupostos epistemológicos do projeto em questão. O perfil discente é apontado em dois perfis: a formação pedagógica e a formação específica nos conteúdos disciplinares das mais diversas áreas do conhecimento musical.

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

## O Curso de Licenciatura em Música da UFMA

O PPP do curso de Música da UFMA, se enumera a partir de: 1) Histórico do projeto de criação do curso de Música; 2) o campo de conhecimento e o profissional na sociedade atual; 3) O curso de graduação e seus fundamentos; 4) Dimensão teórica da formação profissional e inserção social; 5) Objetivos do curso; 6) Perfil do ingressante; 7) Perfil do profissional a ser graduado; 8) Competências e habilidades; 9) Organização do curso e matriz curricular; 9.1) Descrição dos Núcleos estruturantes do currículo e de seus eixos temáticos; 9.2) Sequência aconselhada de disciplinas. Ainda, a sua estrutura acompanha o Anexo I que trata das normas relativas à integralização das atividades acadêmicas complementares, Anexo II relativo à especificação das atividades acadêmicas complementares e Anexo III que trata da Minuta de Resolução para aprovação da reforma curricular do curso de Música Licenciatura e dá outras providências (UFMA, 2006).

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

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

Sobre a organização curricular, até o momento da pesquisa, o curso já estava na sua terceira matriz. A saber: currículo cadastrado<sup>2</sup> como 10 (vigência de 2007 a 2009.2); currículo cadastrado como 15 (vigência de 2010.1 a 2014.1) e currículo cadastrado no SIGAA como 20 (2014.2). Estrutura-se, portanto, em três Eixos Temáticos: a) Conteúdos Básicos; b) Conteúdos Específicos; c) Conteúdos Teórico-Práticos.

Notamos que, no PPP de 2006, há ausência das referências bibliográficas citadas em

---

<sup>2</sup> Sistema de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA).

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

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

## **Caminhos Formativos da Docência em Música na UEMA**

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

Sobre o atual currículo desta IES, a Discente A ponderou que “[...] a formação quanto aos conteúdos pedagógicos e a prática também são boas, só acho que tem muitas cadeiras

[disciplinas] voltadas para áreas da música, que enquanto professores são desnecessárias [...]". De modo contrário, o Docente B traz que "[...] assim como outros professores do curso de Música, a gente sente muita falta de disciplinas específicas de música. A gente tem disciplinas interessantes em questões de desenvolvimento pedagógico, didático...só que na minha concepção, isso ajuda, desde que o aluno saiba que o que ele tem [...], que material que ele tem para desenvolver essa didática". Desse modo, entendemos que a discussão sobre ser músico e ser professor reaparece, compreendendo assim, uma problemática ainda presente na formação docente em música, evidenciada nas falas, em contraposição, entre professor e aluno.

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

Então obrigaram a gente a tirar a disciplina de musicalização para a Educação Infantil argumentando que legalmente quem tem que dar aula neste espaço é o pedagogo e não o professor de música (Docente B - UEMA).

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

Uma das discussões que eu tenho ainda é que a gente tem necessidade, por exemplo, num curso de licenciatura em Música, incluir a disciplina de percussão para a educação musical. Na nossa cidade, no nosso estado, a questão da percussão é muito forte por causa das nossas manifestações populares. Eu vejo a necessidade disso ser contemplado dentro do curso de licenciatura em Música porque é uma ferramenta e é uma necessidade de identificação cultural pro próprio professor para ele colocar em sala de aula. (Docente B - UEMA).

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

modo, os

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

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

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

Na entrevista com a Discente A da UEMA, também destacamos esse posicionamento das ausências: “Acerca da diversidade cultural, que eu lembre, tratamos de maneira mais direta, durante o curso, na cadeira de Folclore e Música Popular. O curso não foca tanto nisso, na minha opinião”. Desse modo, a partir de Queiroz (2017b) podemos indicar que há possibilidades deste currículo - ou parte dele - estar seguindo uma base epistemológica eurocêntrica, sob epistemicídios musicais<sup>3</sup>.

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

---

<sup>3</sup> Os epistemicídios musicais são crimes cometidos contra um conjunto amplo de expressões culturais que, por processos históricos de exclusão, foram expulsas dos lugares de destaque na sociedade (QUEIROZ, 2017a, p. 108).



na perspectiva do acolhimento à diversidade cultural. Para a discente, o fato de ter amigos e colegas de turma com religiões diferentes, não contribui para a reprodução de preconceitos religiosos que são culturais. Já o Docente B afirma: “muitas vezes, o próprio aluno tem um conhecimento limitado, por várias questões, a maioria que minha experiência já comprovou é por questões religiosas”. Da mesma forma, o Docente A revela: “[...] para alguns alunos do curso, temos que explicar, a depender da turma também, por conta de várias procedências (as vezes muito conservadoras), a importância do conhecimento ampliado na perspectiva etnocultural [...]”. Talvez existam cursos onde a procedência majoritária de alunos se dê por meio do trabalho das igrejas com a música, em destaque, as de cunho neopentecostais. Trazendo para nossa atualidade política, este tema pode e deve ser ampliado à luz das discussões sobre conservadorismo e riscos das doutrinações religiosas na construção do perfil profissional de professores de música.

Considerando a cultura como produção histórica, parte das relações entre grupos sociais e o campo da diversidade cultural como diversidade de vida (PELEGRINI; FUNARI, 2013), a inclusão da disciplina etnomusicologia (indicada por professores como parte de ações para abordar a diversidade) abre uma dimensão ampla na formação docente em música e se constitui como campo rico de investigação, conforme Queiroz e Marinho (2017). A partir da interação entre Educação Musical e Etnomusicologia podemos indicar, portanto, que “[...] a educação musical tem se beneficiado das perspectivas etnomusicológicas enriquecendo e ampliando às suas abordagens educacionais e compreendendo aspectos importantes da música enquanto expressão social.” (QUEIROZ, 2005, p. 58).

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

## Caminhos formativos da Docência em Música na UFMA

Iniciamos as entrevistas partindo da compreensão do currículo e o atendimento ao Projeto Político Pedagógico em vigência, no sentido de contextualizar o objeto pesquisa na perspectiva de alcançar a compreensão da diversidade cultural na organização curricular dos cursos.

Para o Discente A, o currículo atual é “um currículo que tem uma estrutura boa, mas ao mesmo tempo, essa estruturação é muito tendenciosa para certos nichos. Ele não abarca as necessidades reais, por exemplo, de São Luís, porque a gente tem uma necessidade cultural que tem mais a ver com práticas e tradições do povo, essas coisas elas até podem ser trabalhadas dentro das disciplinas mas o currículo não as contempla como deveria”. Nesse quesito, em especial, assemelha-se com o depoimento da Docente A da UFMA: “eu vejo muitas falhas em vários aspectos, por exemplo, a cultura local não é levada em conta. O perfil dos estudantes, a realidade de São Luís não é levada em conta [...] eu acho que o que se pretende formar no modelo desse currículo é o que não vai alcançar porque não tem a ver com a identidade da região”.

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

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

Logo depois que o currículo de 2014.2 foi aprovado e começou a ser colocado em prática, a gente observou que muitas coisas não estavam funcionando como deveriam, por exemplo: naquela época havia uma sugestão de se flexibilizar os currículos. Me parece que essa flexibilização foi entendida como: “vamos tirar pré-requisito de tudo e deixar o currículo aberto, deixando os alunos escolherem o que querem fazer.

O relato do professor acima denota uma preocupação com uma organização

curricular horizontal e vertical, compreendendo o todo do processo. Acrescenta ainda a temporalidade do Projeto Político Pedagógico do curso afirmando que “o problema do nosso projeto é que ele é o original, de 2006. Ele nunca foi modificado, só modificaram as matrizes duas vezes, mas o projeto nunca foi modificado, [...] então estava totalmente desatualizado (Docente B da UFMA).

Há uma organização confusa na estruturação curricular que é perceptível no Eixo Temático “Conteúdos Específicos”, que trata da fundamentação teórico-metodológica, abrangendo as disciplinas relacionadas ao conhecimento instrumental, conhecimento composicional e conhecimento estético e de regência.

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

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

Sobre o aspecto do Estágio Informal, o Docente B expressou que “havia o estágio IV que foi retirado, mas que vai voltar devido a carga-horária do curso aumentar. Além disso, pensou-se num estágio de observação, uma espécie de pré-estágio”. Os docentes membros do NDE revelam um avanço significativo na nova composição curricular da UFMA pensando nos ajustes necessários a partir das análises das matrizes anteriores, refletindo sobre as lacunas existentes e os avanços tidos nos diálogos entre docentes construtores do novo PPP.

No novo currículo insisti que colocássemos uma disciplina que tratasse da cultura africana, indígena, da música do Maranhão, da música popular, principalmente, porque dependendo do professor – se ficar aberto –, ele vai focar na música erudita. Também sugeri uma disciplina de percussão porque acho que é uma prática muito importante pensando nos alunos que estão se formando nos diferentes espaços de ensino de música. (Docente A da UFMA).

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

## **Considerações finais**

Acreditamos que os diferentes saberes musicais devem ser contemplados nos currículos de licenciatura em música com vistas a fornecer condições significativas para o trabalho com a diversidade cultural na sala de aula.

Legitimar os diferentes conhecimentos nesses percursos revela a abertura para romper com a visão eurocêntrica que ainda se faz presente nessas formações. Desfazer essa centralidade não significa excluir os conteúdos europeus dos processos de ensino em música, mas perceber que existem conhecimentos e saberes de outros lugares do globo, inclusive, da América Latina - da qual fazemos parte - que podem e devem estar contemplados nos caminhos formativos da docência.

Algumas temáticas ainda se configuram como abordagens minoritárias ou totalmente

ausentes dos currículos nos cursos pesquisados nesta dissertação. A música indígena, a música africana, assim como a música afro-brasileira também requer um espaço em forma de disciplina obrigatória e abordagens transversais na composição curricular dos cursos na UEMA e UFMA. Sobre este ponto em especial, destacamos que as novas matrizes curriculares, de acordo com os entrevistados, contemplarão a abordagem levando em consideração - mesmo após onze anos de aprovação - a Lei 11.645/2008. A Música Maranhense também necessita estar incluída como componente curricular obrigatório, contemplando desse modo, a regionalidade, o conhecimento da cultura local e a produção de alguns docentes desses cursos que se dedicam à pesquisa na temática.

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

## Referências

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

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

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

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

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

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. *InterMeio: revista do*

Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 23, n. 45, p. 99-124, jan./jun. 2017b.

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

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

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. *Projeto Político Pedagógico do curso de Música*. São Luís: UFMA, 2006. Disponível em: <<http://musica.ufma.br/ens/ppp2006.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2019.

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