

Os Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Música: reflexões a partir de uma revisão de literatura

GTE 16 – Formação inicial e continuada de professores/as de música

Comunicação

*Karine Rayara Peres Duarte
Universidade Estadual de Maringá - UEM
karineperesduarte@hotmail.com*

*Cássia Virgínia Coelho de Souza
Universidade Estadual de Maringá - UEM
cvcoelhosouza@gmail.com*

Resumo: Este artigo se refere à construção dos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Música. Desta forma, tomando como base os estudos de Silva (2015), é apresentado um panorama histórico, sobre as diferentes conceitualizações que o currículo sofreu ao longo do tempo, com as Teorias Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas. Além das teorias curriculares, o texto também contém uma revisão de literatura com autores da Educação e da Educação Musical, discutindo como os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura acontecem na prática, quais seus princípios norteadores e reguladores, contribuindo assim para que possamos compreender sobre quais aspectos influenciam a construção dos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Música.

Palavras-chave: Licenciatura em Música; Projetos Pedagógicos; Teorias do Currículo.

Introdução

Este artigo refere-se a um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, a qual investiga sobre como os cursos de Licenciatura em Música das universidades públicas do Estado do Paraná têm preparado os licenciandos para atuarem com Educação Musical Especial. Apesar da pesquisa abordar esta temática, neste texto é apresentado um recorte sobre o desenvolvimento do currículo presente na revisão de literatura. Um panorama acerca de como tem acontecido a construção de projetos pedagógicos nos cursos de licenciatura em Música no Brasil, segundo os autores consultados, traz reflexões sobre a elaboração de projetos pedagógicos desses cursos.

Na pesquisa completa, a qual este artigo é oriundo, realiza-se uma análise curricular dos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Música das universidades públicas do Estado do Paraná. Nesta análise, busca-se compreender sobre os elementos formadores

e concepções de sociedade e de educação presentes nestes currículos, tomando como base o referencial teórico discutido neste artigo.

No entanto, não é objetivo deste texto trazer um aprofundamento acerca destas análises em andamento. Mas sim, levantar uma reflexão sobre como o currículo tem sido entendido ao longo do tempo e quais elementos influenciam os cursos de licenciatura em Música, em um âmbito geral, a formularem seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs).

Para ter uma contextualização acerca do que o currículo pode vir a ser e representar, ou seja, qual é a sua influência educacional, foram consultados autores como Silva (2015), Vieira (2017) e Lopes (2013). Com isso pode-se compreender as transformações conceituais que ele sofreu ao longo do tempo, com diferentes correntes teóricas, formas, conteúdos e perspectivas.

Primeiramente, o texto apresenta uma contextualização acerca das teorias do currículo, ou seja, das diferentes formas como o currículo foi pensado ao longo da história. Em um segundo momento, são apontados os aspectos que influenciam na construção dos currículos dos cursos de Licenciatura em Música no Brasil encontrados, principalmente, em Mateiro (2009), Lima (2013), Lopes e Schambeck (2014), Sebben (2017) e Lima (2017).

Sem fazer uma análise descritiva organizacional de currículos, ou seja, sem apontar quais disciplinas ou conteúdos são abordados nos cursos, procura-se compreender, de acordo com o que a literatura afirma, como se dá o processo de construção do currículo, buscando observar que há uma visão de mundo implícita nos currículos.

Teorias do currículo

As definições das diferentes teorias do currículo apresentadas neste texto são baseadas nos escritos de Silva (2015), que realizou uma revisão completa, tornando-se referência no estudo das teorias curriculares. De acordo com este autor, para definirmos o que é currículo precisamos compreender em qual teoria ele está inserido, pois as definições mudam. Desta forma, embora estas teorias busquem responder ao mesmo questionamento, ou seja, como um currículo deve ser construído, as respostas para essas perguntas são variadas de acordo com suas diferentes concepções.

O autor explica sobre diferentes teorias de currículo, apontando que existem três concepções básicas de formação curricular: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-

críticas. Silva aponta que as teorias tradicionais têm como intuito manter-se “neutra”, sem apontar uma visão específica de educação, concentrando-se apenas em questões organizacionais, enquanto que, nas teorias críticas e pós-críticas já existe a visão de que nenhum currículo pode estar dissociado das relações de poder da sociedade (SILVA, 2015, p. 16). Estas três concepções de currículo são explicadas a seguir.

Teorias Tradicionais

As teorias tradicionais tiveram início em 1918 com a publicação do livro *The curriculum* do autor, educador e professor norte-americano John Franklin Bobbitt. Silva (2015) afirma que Bobbitt tinha a visão de que a escola deveria funcionar como uma empresa ou indústria.

Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. (SILVA, 2015, p. 23).

Desta forma, é possível observar que as teorias tradicionais prendiam-se a questões técnicas e organizacionais, atribuindo bastante foco aos conteúdos que seriam transmitidos aos estudantes, bem como sobre a forma de transmissão desses conteúdos e às técnicas avaliativas.

Segundo Silva,

A tarefa do especialista em currículo consistia, pois, em fazer o levantamento dessas habilidades, desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas. (SILVA, 2015, p. 23-24).

Outra característica desta forma de organização do currículo proposta por Bobbitt refere-se ao estabelecimento de padrões, mais uma vez fazendo comparações com o funcionamento da indústria. Silva aponta que, para Bobbitt, “[...] O estabelecimento de padrões é tão importante na educação quanto, digamos, numa usina de fabricação de aços (SILVA, 2015, p. 24).

Com relação a esta padronização dos conteúdos presentes no currículo, Silva (2015, p. 17) descreve quais são as categorias que devem estar presentes em um currículo

tradicional. São elas: ensino; aprendizagem; avaliação; metodologia; didática; organização; planejamento; eficiência; objetivos.

É possível perceber que nestas categorias não estão incluídas questões sobre a visão de educação proposta pela instituição, nem ao menos sobre questões sociais ou multiculturais propostas pelo currículo. Retornando assim à questão afirmada por Silva, anteriormente, quando aponta que “As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: ‘teorias’ neutras, científicas, desinteressadas” (SILVA, 2015, p. 16).

Teorias Críticas

Diferentemente das teorias tradicionais, as teorias críticas não se preocupam exclusivamente com questões técnicas e organizacionais. Sobretudo, preocupam-se em focar seus esforços para que haja uma valorização da interpretação de contextos, tanto histórico, quanto social, cultural, econômico e político (VIEIRA, 2017).

Silva (2015) afirma que as teorias críticas, bem como as teorias pós-críticas que lhes sucederam, diferem-se das teorias tradicionais no aspecto em que não são teorias neutras. Todavia, inserem questionamentos ao currículo, bem como apresentam visões de mundo e concepções de ideologia e poder.

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. [...] Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (SILVA, 2015, p. 30).

A partir das teorias críticas passou-se a ter a consciência de que o currículo agia como um transmissor de ideologias da escola. Baseado nos escritos do filósofo francês Louis Althusser, Silva aponta que “A escola atua ideologicamente através de seu currículo” (SILVA, 2015, p. 31). Na visão destes autores, o currículo escolar era um dos fatores que estava contribuindo para reprodução da sociedade capitalista, pois favorecia que o funcionamento da escola acontecesse de modo espelhado às relações trabalhistas e econômicas.

[...] a escola é um reflexo da economia capitalista, ou, mais especificamente, do local de trabalho capitalista. Esse reflexo, por sua vez, garante que, num segundo movimento, de retorno, o local de trabalho

receba justamente aquele tipo de trabalhador de que necessita (SILVA, 2015, p. 33).

Com base nisso, as teorias críticas, como o próprio nome diz, têm o intuito de questionar as relações estabelecidas pelo currículo e pela escola, procurando não estabelecer técnicas de como fazer, “[...] mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2015, p. 30).

Desta forma, Silva (2015, p. 17) elencou uma série de categorias presentes nos currículos críticos, que não são discutidas neste trabalho, mas são importantes de serem citadas, sendo elas: ideologia; reprodução cultural e social; poder; classe social; capitalismo; relações sociais de produção; conscientização; emancipação e libertação; currículo oculto; resistência.

Teorias Pós-críticas

Se as teorias críticas vieram para trazer questionamentos referentes ao processo de construção do currículo, as teorias pós-críticas maximizaram isso, inserindo na discussão a temática do multiculturalismo. Esta é a principal característica das teorias pós-críticas, em que se discute a questão da diferença entre os sujeitos.

Silva apresenta duas concepções que podem definir o que é multiculturalismo.

Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante (SILVA, 2015, p. 85).

Segundo Silva (2015), o multiculturalismo ocorreu a partir de um movimento dos grupos culturais subordinados, como mulheres, negros e homossexuais, questionando os currículos dos cursos universitários, alegando que havia um cânon literário, ou seja, um privilégio da cultura branca, europeia e heterossexual nestes cursos. “Na perspectiva dos grupos culturais subordinados, o currículo universitário deveria incluir uma amostra que fosse mais representativa das contribuições das diversas culturas subordinadas” (SILVA, 2015, p. 88).

Outro movimento que tomava como base a discussão sobre multiculturalismo na construção dos currículos foi o movimento feminista, baseado no fato de que em muitos países, principalmente aqueles às margens dos países capitalistas, a educação das mulheres era visivelmente mais restrita que a dos homens (SILVA, 2015). De acordo com o autor, havia disciplinas e profissões consideradas naturalmente femininas ou masculinas.

O currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos, desvalorizando, em troca, as estreitas conexões entre quem conhece e o que é conhecido, a importância das ligações pessoais, a instituição e o pensamento divergente, as artes e a estética, o comunitarismo e a cooperação – características que estão todas, ligadas às experiências e aos interesses das mulheres. (SILVA, 2015, p. 94).

Estes questionamentos levaram a um entendimento de que o currículo, além de ser um espaço de poder e identidade, problemas já apontados anteriormente nas outras teorias, também refletia questões de gênero. Deixar de levar em conta essas questões, poderia levar a um não entendimento completo do que viria a ser um currículo e em quais aspectos ele poderia influenciar. Assim como afirma Silva,

O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero. Uma perspectiva crítica de currículo que deixasse de examinar essa dimensão do currículo constituiria uma perspectiva bastante parcial e limitada desse artefato que é o currículo. (SILVA, 2015, p. 97).

As categorias presentes nos currículos das teorias multiculturalistas elencadas por Silva (2015, p. 17) são: identidade, alteridade, diferença, subjetividade; significação e discurso; saber-poder; representação; cultura; gênero, raça, etnia, sexualidade; multiculturalismo.

Ao observar as três diferentes teorias curriculares descritas por Silva (2015), é possível que, em algum momento, possamos entender que estas teorias aconteceram de forma linear, seguindo uma ordem sequencial para o acontecimento dos fatos e das propostas, como se houvesse uma evolução das teorias tradicionais para as teorias críticas e posteriormente para as teorias pós-críticas. Todavia, não é neste sentido que as características de cada tipo de currículo foram teorizadas. Lopes declara que “Todos esses

movimentos se cruzam, se mesclam e por vezes também se confrontam” (LOPES, 2013, p. 17).

Nesta perspectiva, Lopes (2013) afirma que é comum os cursos de graduação estabelecerem uma linha do tempo na história dos pensamentos das teorias curriculares. Todavia, existe um hibridismo entre estas correntes teóricas, podendo todas estarem em vigor, não dependendo da finalização de uma corrente para o início da outra.

Tentando afastar-me do gradualismo, da ideia de progresso linear, busco operar com o hibridismo entre e nas correntes teóricas. Esse hibridismo leva-me a tentar compreender traços, sempre derridianamente suplementados, do passado no presente. Tal movimento também se associa à própria desconstrução dos limites espaço-temporais (LOPES, 2013, p. 10).

Além disso, segundo Vieira (2017), estas teorizações curriculares também não podem servir como únicas e suficientes no processo de construção dos currículos das instituições. De acordo com a autora, ao construir seus projetos pedagógicos, estas instituições não podem deixar de pensar nos aspectos sobre os quais o discurso curricular irá refletir.

O caráter polissêmico das teorias curriculares não deve, entretanto, servir de pretexto para o imobilismo das instituições responsáveis pela reflexão e construção de políticas curriculares (universidades, administrações públicas, sindicatos, escolas, entre outros). Ele deve ser o eixo para a definição de políticas públicas, orientação e discussão do processo ensino-aprendizagem, assim como para a reflexão sobre currículo, sociedade e formação (VIEIRA, 2017, p. 11).

Currículos dos cursos de Licenciatura em Música

Os currículos dos cursos de graduação para formação de professores em Música no Brasil precisam, em um primeiro momento, estar em consonância com o que é exigido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial de professores em nível superior. A versão mais recente das diretrizes foi a Resolução CNE/CEP nº 2 de 2019. Esta resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Estas devem ser as orientações previamente norteadoras para construção dos projetos pedagógicos dos cursos; a partir delas é que a equipe pedagógica poderá elaborar o projeto de determinada instituição.

Os cursos de Licenciatura em Música, também contam com diretrizes próprias, aprovadas pela Resolução CNE/CES nº 2, de 8 de março de 2004. Esta resolução traça o perfil pedagógico desejado para a formação e capacitação do profissional em música.

A partir dos conceitos discutidos anteriormente, dentro das diferentes teorias do currículo, é possível compreender que a preocupação para com a efetivação da educação não deve manter-se apenas no âmbito da aprendizagem dos conteúdos. O aluno inserido na escola está incluído em um ambiente de relações entre diferentes tipos de pessoas, com diferenças culturais, familiares, raciais, de gênero e religiosas. Isso implica em uma estruturação de um currículo que leve em conta essa diversidade, de forma que o ato de estar presente na escola já seja um grande fator de aprendizado cultural e social. Nesta perspectiva, Minetto afirma que

A escola preocupa-se muito com a aprendizagem e pouco com o sujeito que está aprendendo. [...] O professor organiza e pratica o currículo enquanto constrói e reconstrói suas concepções, percepções e escolhas e, assim, também o faz o aluno enquanto aprende. (MINETTO, 2008, p. 33).

Levando em conta esses apontamentos, em que uma educação efetiva não se refere apenas à compreensão dos conteúdos, torna-se necessário que as instituições educacionais compreendam a construção e reflexão do projeto pedagógico como um elemento fundamental para que o ambiente educacional seja significativo como um todo para os alunos.

Diante disso, vemos que um projeto pedagógico precisa atender às necessidades educacionais do contexto social em que está inserido por meio de flexibilizações curriculares. Seja com relação a diferenças socioeconômicas, religiosas, culturais e também com relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Desta forma, o currículo estará englobando toda a diversidade que constitui o ambiente escolar e possibilitando um aprendizado que vai muito além dos conteúdos. Para isso, Silva (2016) afirma que é necessária uma autonomia na construção do projeto pedagógico, que leve em consideração o contexto sobre o qual os futuros professores irão atuar.

Neste sentido, Minetto (2008) aponta que a construção de um projeto pedagógico deve englobar dois personagens principais: o professor, que é quem planeja, e o aluno, para quem é planejado. Sendo ambos influenciados por suas concepções individuais.

Todavia, Silva (2016) afirma que é preciso cuidar para que não ocorra somente a construção de um currículo como um projeto teórico, que sim, ressalte a valorização da diversidade do alunado, o interesse pelo desenvolvimento sociocultural, a preocupação para com uma educação efetiva e que não se pautem apenas na transmissão do conteúdo. No entanto, a autora lembra que ao se colocar em prática, esses conceitos podem não acontecer como descrito no projeto, havendo uma contraposição com aquilo que foi escrito. Desta forma, os objetivos curriculares ficam diferentes dos objetivos realizados na prática.

Sebben (2017), com relação aos projetos pedagógicos dos cursos de Música, aponta que a elaboração e a efetivação na prática do currículo acontecem de maneiras diferentes. O autor explica que existe o currículo escrito e o ativo, sendo o primeiro necessário para cumprir exigências impostas à instituição, enquanto que o segundo é o que realmente configura a prática do profissional em sala de aula.

Essa formação irá condicionar a atuação do professor futuramente em sala de aula, sendo que tal atuação se configura a partir do currículo ativo, o qual é condicionado por um currículo escrito, nesse caso o da escola. Paralelamente, os cursos necessitam também articular os conflitos internos da área no que diz respeito à legitimidade da própria licenciatura frente à formação em outros espaços, como os cursos de bacharelado e espaços não formais de ensino (SEBBEN, 2017, p. 83).

É preciso sim que a instituição de ensino conheça o seu contexto educacional para construir seu projeto pedagógico, no entanto, é preciso haver uma coerência entre teoria e prática, levando a se efetivar na atuação o mesmo que o descrito no projeto pedagógico.

Nesta perspectiva, Lopes e Schambeck (2014) apontam que, nos cursos de Licenciatura em Música, para que de fato ocorra esta junção entre a teoria proposta no currículo e sua realização na prática de sala de aula é preciso que se invista na formação e no preparo dos futuros professores destes cursos. As autoras afirmam que “pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem relacionadas à formação e à atuação dos professores” (LOPES; SCHAMBECK, 2014, p. 128).

Pires (2003) comenta que o curso de formação de professores de música precisa saber qual será o espaço de atuação do profissional formado pela universidade para então elaborar seus projetos de ensino.

Imprimir uma nova identidade aos cursos de licenciatura, na área da Música, significa pensar a sua estrutura a partir dos objetivos reais do

curso, estabelecendo uma relação dialética com os espaços de atuação de seu profissional. Isso implica, portanto, conhecer quais são esses espaços, que competências profissionais demandam, e para qual ou para quais espaços cada curso objetiva formar. É evidente que essa discussão precisa estar inserida num contexto maior, que é o projeto pedagógico como um todo, visando à formação global do aluno. (PIRES, 2003, p. 146).

Sebben (2017) afirma que a formulação desses projetos pedagógicos para os cursos de licenciatura em Música é condicionada por elementos internos e, muitas vezes, externos à universidade e às escolas de Educação Básica. Este processo cria um distanciamento entre as reais necessidades percebidas pela universidade e os interesses externos a ela. Mas não é apenas no projeto pedagógico, construído dentro do próprio curso, que existe esta falta de diálogo com as reais necessidades educacionais. Na construção de diretrizes para os cursos de formação de professores, Lacks citado por Sebben (2017), também alega este mesmo problema.

[...] [a] construção não democrática das diretrizes, apesar de ter nomeados os especialistas participantes do processo, não considera as discussões desenvolvidas pela comunidade universitária e pelos trabalhadores da educação. (LACKS, 2004 *apud* SEBBEN, 2017, p. 51).

Com relação aos currículos dos cursos de licenciatura em Música, Pires afirmou em 2003, que eram escassos os dados sistematizados sobre sua elaboração e questionou:

Que concepções, valores e crenças têm orientado a formação do professor de Música? Que aspectos têm sido priorizados? Que fatores têm interferido na construção da identidade dos cursos? (PIRES, 2003, p. 1).

É possível que, em pesquisas mais recentes, que tratam de currículos das licenciaturas em Música, as afirmações e questionamentos de Pires continuem sendo presentes. Sebben (2017, p. 69), por exemplo, continua afirmando o que alegava Pires (2003), que não existe uma regulamentação específica para a construção e organização do projeto pedagógico em si, tanto das licenciaturas específicas de música, quanto nas licenciaturas das outras áreas. Fato que, segundo os autores, gera maior autonomia por parte das universidades para com a elaboração dos currículos destes cursos. Os únicos documentos oficiais que normatizam em partes os currículos dos cursos de licenciatura ainda são as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores.

No entanto, a BNC-Formação imposta pela Resolução CNE/CEP nº 2 de 2019, a qual foi citada neste texto, é um documento que deixa implícita a retirada da autonomia das

licenciaturas para formularem seus projetos pedagógicos de curso. Isto por consequência da obrigatoriedade dos professores da Educação Básica em seguirem as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Este fato leva à necessidade dos cursos de formação de professores a oferecerem uma formação que prepare o futuro docente para estar em conformidade para atuar de acordo com o que é exigido na BNCC, por isso a criação da BNC-Formação. Assim como afirmam Costa, Mattos e Caetano (2021),

Ao definir um conjunto de ações direcionadas a ‘controlar’ o conhecimento dos cursos de formação de professores, o Estado centraliza o poder de decidir o que é pertinente conhecer e ensinar na educação básica” (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021, p. 899).

Considerações Finais

A partir das reflexões apresentadas, com relação às diferentes correntes teóricas sobre o currículo e sobre como os cursos de Licenciatura em Música têm desenvolvido seus projetos pedagógicos, percebe-se que o currículo não contém apenas uma descrição organizacional do curso - conteúdos, disciplinas ou demais aspectos relacionados ao andamento da instituição educacional. Nele estão incorporados conceitos que refletem o pensamento e visão de mundo de uma sociedade, conforme declara Veiga, “O currículo expressa uma cultura” (VEIGA, 1998, p. 8). Isto pode ser visto com o referencial de Silva (2015), o qual explica sobre as diferentes concepções que nortearam a construção dos currículos ao longo do tempo.

Este fato, defendido pelos autores utilizados nesta revisão teórica, sobre como o currículo reflete uma concepção de mundo, pode ser encontrado nas políticas educacionais mais recentes, como é o caso da BNC-Formação (BRASIL, 2019), a qual deixa bem evidente seu caráter regulador da educação. Tal qual afirmam Costa, Mattos e Caetano, quando apontam que a BNC-Formação enfatizam

[...] a prática em detrimento das concepções teóricas e humanas. Dentro desse novo formato, as universidades deverão se adequar e desenvolver em seus projetos o ensino para que a formação dispensada a seus licenciandos esteja de acordo com o que preconiza a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e o seu anexo BNC-Formação (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021, p. 906).

A partir disso, percebe-se a importância de se compreender sobre quais valores e concepções de mundo têm permeado a construção dos currículos, sobretudo na área de educação musical. Torna-se necessário que tenhamos consciência acerca do que afirma Minetto (2008), quando alega que devemos reconhecer a capacidade do currículo como um agente de mudança, capaz de mudar opiniões e a qualidade da educação. Esta afirmação apresenta coerência, se pensarmos que os projetos são escritos por pessoas, no intuito de se concretizar em ações que levam ao aprendizado de outras pessoas.

Na área da Educação Musical, é preciso que os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura abarquem a possibilidade de atender as necessidades da sociedade, bem como realizar mudanças quando necessário. Assim como afirma Lima,

A matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Música deve estar atenta às necessidades da sociedade e conciliar as mudanças constantes nas ciências através dos avanços tecnológicos e científicos com as práticas pedagógicas. Preparando o futuro docente com habilidades tanto objetivas quanto subjetivas para fazer relações e conexões com as diversas áreas de conhecimento além da musical. Buscando assim, propostas curriculares diversificadas em estratégias, técnicas, metodologias que vão além dos conteúdos. (LIMA, 2013, p.103).

É relevante que cada curso de Licenciatura em Música esteja constantemente avaliando e fazendo reformulações em seus projetos pedagógicos, para que, de fato, haja um diálogo entre o que é lecionado e as reais necessidades do professor de música. Para isso, é necessário compreender a dimensão do currículo em todos os aspectos que devem o envolver, como a inserção de discussões sobre os aspectos multiculturais que envolvem os diferentes indivíduos. Essas alterações devem ser desencadeadas pelas demandas educacionais do mercado de trabalho do futuro professor de música, de modo que o educador musical, além de possuir os conhecimentos necessários para atuação profissional, também seja consciente de seu papel e saiba como favorecer aos alunos os conhecimentos adquiridos durante o curso.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 02 de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação Câmara De Educação Superior. Resolução nº 2, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília, 2004.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14924>

LIMA, Flávia Albano de. *Os cursos de licenciatura em Música: sentido, intencionalidade e funcionalidade da educação brasileira*. 2017. 103 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

LIMA, Hebe de Medeiros. *Formação docente transdisciplinar: uma proposta curricular nos cursos de Licenciatura em Música da UECE e da UFC de Fortaleza-CE*. 2013. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. *Educação, Sociedades e Culturas*. n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Josiane Paula Maltauro; SCHAMBECK, Regina Fink. Currículo, Deficiência e Inclusão. In: SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Fink; FIGUEIREDO, Sérgio. *A formação do Professor de Música no Brasil*. 1ª edição. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2014.

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

MINETTO, Maria de Fátima. *Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio*. 2ª Edição. Curitiba: Editora IBPEX, 2008.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. *A IDENTIDADE DAS LICENCIATURAS NA ÁREA DE MÚSICA: Múltiplos olhares sobre a formação do Professor*. 2003, 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas Gerais - Belo Horizonte, 2003.

SEBBEN, Egon Eduardo. *Formação e Atuação Docente de Licenciados em Música: o contexto do estado do Paraná*. 2017. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. DOCUMENTOS CURRICULARES E AS FLEXIBILIZAÇÕES: Escrita histórico-social do currículo em educação especial. *Revista Teias*, v. 17, n. 46, p. 56-71, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VIEIRA, Samantha Aparecida. *Currículo: teoria e prática*. 1ª Edição. Rio de Janeiro: SESES, 2017.