



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
CURSO DE MÚSICA LICENCIATURA

GABRIEL DE ABREU SOUSA

PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR DO CURSO DE MÚSICA
LICENCIATURA DA UEMA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS QUESTÕES
SOCIOPOLÍTICO E CULTURAIS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO**



SÃO LUÍS/MA

2024



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO**



GABRIEL DE ABREU SOUSA

**PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR DO CURSO DE
MÚSICA DA UEMA:** Uma análise crítica das questões
sociopolíticas e culturais voltadas para a educação musical.

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Música da
Universidade Estadual do Maranhão
– UEMA, como requisito para a
obtenção do grau de Licenciado em
Música.

Orientador: Prof. Dr. Solon Santana
Manica

SÃO LUÍS-MA

2024



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO



GABRIEL DE ABREU SOUSA

**PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR DO CURSO DE MÚSICA
LICENCIATURA DA UEMA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS QUESTÕES
SOCIOPOLÍTICAS E CULTURAIS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO
MUSICAL**

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Música da
Universidade Estadual do Maranhão
– UEMA como requisito para
obtenção grau de Licenciatura em
Música.

Aprovado em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof.Dr.Solon Santana Manica (Orientador)
Universidade Estadual do Maranhão

Prof.Dr.Renato Moreira Varoni de castro (1º Examinador)
Universidade Estadual do Maranhão

Prof.Me.Raimundo João Matos Costa Neto (2º Examinador)
Universidade Estadual do Maranhão



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO



AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus e Pai que até aqui me ajudou por sua infinita bondade e misericórdia, que me assistiu em todas as lágrimas derramadas e em todas as minhas dificuldades que passei até aqui e por ter me tornado vitorioso nesse processo, pois, sabemos o quanto é difícil chegar ao fim. Aos meus pais que sempre torceram por mim e viveram por mim, para me ensinar e me incentivar a sempre estudar mesmo com todas as dificuldades, principalmente minha mãe que se doou e sempre me manteve vivo nessa formação. Jamais me esquecerei de suas palavras: “Meu filho, eu só continuo querendo viver por causa de você”. Essa frase escrevo com lágrimas no rosto, mas, com muita alegria.

Dedico este trabalho a minha querida vizinha que tinha o sonho de me ver formando, mas, partiu antes desse momento. Ao meu irmão que sempre me apoiou de todas as formas. Ao professor Solon que foi todo paciente com minhas dificuldades e acreditou em meu potencial. A minha querida e amada namorada Ellen Christine e sua família que sempre ajudaram e oraram por mim em todo esse processo. Meu sincero muito obrigado.



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO**



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DO(A) EDUCADOR(A) MUSICAL	9
1.1 O modelo de ensino conservatorial	11
1.2 A proposta de fundação do curso de Música da UEMA.....	14
2.0 O PPC do curso de Música da UEMA.....	17
2.1 A estrutura curricular.....	20
Considerações finais.....	24
REFERÊNCIAS.....	28

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo principal analisar de maneira crítica aspectos curriculares do Projeto Pedagógico Curricular do curso de Música Licenciatura da UEMA. Essa análise envolve a educação musical e seus principais pontos, questões sociais, políticas e culturais em um contexto de universidade. Alguns autores pontuam sobre as culturas musicais, como, por exemplo, Queiroz (2019, p.154) afirma que:

As perspectivas decoloniais analisadas neste texto, são proposições oriundas de um pensamento crítico e ideológico em favor de culturas musicais que, mesmo sendo marcante da nossa sociedade, foram sucumbidas a marginalização e excluídas do extrato social e institucional que historicamente tem dominado o Brasil. Parto neste texto da constatação que “desde 1500 houve mais invasão do que descobrimento”, como sabiamente cantou a “Estação Primeira de Mangueira” no seu samba enredo de 2019 [...]

É perceptível que o ensino da música passa até os dias atuais por grandes desafios relacionados ao rompimento de sua colonização e, por isso, neste trabalho serão abordadas questões para fazer o leitor refletir e analisar diferentes pontos de vista. A intenção é abrir um leque de possibilidades para o ensino de música, para que o ensino aconteça não só da maneira eurocêntrica e doutrinadora que foi passada por gerações. No contexto histórico brasileiro, percorrer esse caminho exige compreender a colonização e a trajetória de institucionalização nesse período. Moranã, Dussel e Jauregui (2008, p. 1) relatam pontos importantes em relação ao mundo colonial, propondo uma “nova vida” capaz de representar um futuro no qual as heranças do colonialismo e da escravidão não sejam limitadoras das formas de pensar e de agir em sociedade (QUEIROZ, 2019, p.156).

Quando se trata das análises curriculares e da formação do músico, assim como da institucionalização dos cursos de música, é necessário se basear em teorias críticas e conceitos de currículo para ampliar o campo de visão quanto ao assunto (APPLE; 2006; 2010), ancorar-se nos pressupostos da teoria crítica do currículo (LIMA; SILVA, 2021, p.342). Além disso, compreender termos importantes como: ideologia, reprodução cultural, social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência (SILVA, 2017, p.17).

A metodologia utilizada toma como base pesquisas de caráter qualitativo e crítico sobre o tema abordado. Queiroz (2012, p. 38) relata que, ao retratar as pesquisas que servem de base para seus estudos, as políticas educacionais e as estruturas curriculares dos cursos de música nas universidades manifestam de várias maneiras a colonialidade do saber. Em contraponto, o decolonialismo, abordado por Maldonado-Torres (2007) aponta para as possíveis ideias/estratégias para combater as bases ideológicas da dominação política e econômica que se expressam nos currículos universitários. As análises curriculares realizadas por Almeida e Costa (2018), trazem um levantamento investigativo quanto a qualidade dos cursos de música, com base nas informações do ENADE.

O levantamento de materiais para as pesquisas bibliográficas tem uma grande importância e nos permite um melhor entendimento da temática abordada. Tal estratégia proporciona uma fundamentação teórica de qualidade, o que facilita a compreensão do assunto em questão e dos problemas tratados pelo estudo. No que se refere ao caráter das pesquisas que serão abordadas, Gil (2002) relata que:

Desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (GIL, 2002, p. 44-45).

Para concretização dessa pesquisa serão utilizadas fontes importantes como, a biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD), google acadêmico, livros da biblioteca do curso de música licenciatura da UEMA e o portal de periódicos da Capes. Silva e Trevisan (2022) explicam a importância da hermenêutica reconstrutiva na pesquisa em educação:

Ao desmontar o conhecimento, as teorias, os textos e os próprios discursos em partes menores e depois recompô-los sob bases mais comunicativas, intersubjetivas, que aliam a tradição de autores clássicos às perspectivas teóricas modernas e/ou contemporâneas e estes, ao mundo vivido, a hermenêutica reconstrutiva favorece, no

campo das pesquisas qualitativas em educação, a reconstrução epistemológica das ciências da educação. (Idem, p.48-49)

Os autores entendem que essa metodologia de pesquisa favorece um olhar mais reflexivo e crítico sobre o assunto estudado, na medida em que alia abordagens de autores clássicos com as perspectivas teóricas da contemporaneidade. Esse método permite reconstruir as bases da argumentação utilizada e, portanto, serve de relevante aparato metodológico para compreender com questões sociais, políticas e culturais se fazem presentes no Projeto Pedagógico Curricular e como se pode aprofundar essas questões, de maneira a construir um currículo mais humanizado, crítico e que não sirva para a manutenção das desigualdades e relações de dominação/opressão observadas na sociedade brasileira, mas que sirva para fundamentar um fazer pedagógico e um processo de ensino aprendizagem dialógicos.

Este trabalho tem como finalidade trazer pesquisas relacionadas às análises curriculares de maneira crítica para compreender como são tratadas questões sociopolítico culturais no Projeto Pedagógico Curricular do curso de música da UEMA (na modalidade presencial). A investigação observa a ligação com o contexto histórico do colonialismo nos currículos das licenciaturas em música no Brasil, apontadas por Queiroz (2019, p.154) e como a estrutura curricular dialoga com questões políticas, sociais, econômicas e educacionais. Nesse sentido, vemos que o eurocentrismo presente nos currículos, tem como base a herança do modelo conservatorial de ensino, que predomina (como apontado pelos estudos elencados nesse estudo) nas graduações em música no país e que influencia diretamente a escolha dos métodos utilizados pelos educadores no processo de ensino aprendizagem.

Nesta pesquisa serão abordados aspectos históricos da institucionalização da música no ensino superior. Além de uma análise crítica dos levantamentos curriculares, através da qual entenderemos como os contextos sociais, políticos e culturais podem, de maneira contundente, influenciar a prática pedagógica de educadores e educadoras musicais. Essa investigação é relevante pois o currículo é fundamental no direcionamento de todo o ensino realizado no curso, ele dá as diretrizes para que professores e professoras desenvolvam o seu trabalho. Ademais no Projeto Pedagógico Curricular estão descritos todos os

fundamentos que norteiam o fazer docente, o perfil dos estudantes licenciados e as práticas adotadas pelo corpo docente na sua relação com os estudantes e, mesmo, com a comunidade universitária.

1 O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DO(A) EDUCADOR(A) MUSICAL

Sabemos que a educação musical em um contexto de universidade nos traz muitos questionamentos sobre a sua importância e seu papel na formação de um aluno, suas relações com os professores. Por isso, devemos ter um olhar mais amplo para a música no ensino superior. O rompimento com um paradigma eurocêntrico é um assunto muito pertinente para esse momento, visando uma proposta de ampliação e implantação de novos gêneros musicais para a educação nas instituições de ensino superior. A criação de propostas curriculares, como por exemplo, em um de seus trabalhos, Silva (2017), visou uma proposta de saberes, modos de ensino e aprendizagem dos povos indígenas, especificamente dos povos Krahô e Apinajé (SILVA, 2017, p.11). Em uma visão política, social e econômica nos termos de colonialismo, Maldonado-Torres (2007) entende que a dominação de um povo sobre o outro é definida pelas relações explícitas de poder, soberania e hegemonia (Idem, p.157). Sobre as questões da prática musical e, nesse âmbito, da educação musical, a partir de abordagens científicas estabelecer “o diálogo, a análise e a crítica das políticas educacionais a partir das perspectivas e objetivos da área” (QUEIROZ, 2012, p.38).

A respeito da abordagem curricular do ensino de música nas universidades, Almeida e Costa (2018) investigaram apenas conteúdos de educação especial, em suas pesquisas relacionadas ao ENADE aplicadas aos cursos de música. Os autores buscaram identificar a presença de conteúdos de educação especial nos currículos analisados (Idem, p.4). Silva (2017) aponta alguns questionamentos em relação ao conceito de currículo: “Perguntamo-nos: por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo?” (Idem, p. 16). Estas perguntas nos mostram que devemos ter um olhar atento quanto ao que deve ser inserido no currículo, no presente caso em uma instituição de ensino superior que ofereça o curso de

licenciatura em música. Esses questionamentos são importantes para a educação musical na medida em que é no Projeto Pedagógico Curricular do curso que será apresentado o perfil do egresso, do(a) educador(a) musical formado(a) pela instituição. A análise crítica desse documento permite perceber se esse perfil atenderá com excelência as demandas institucionais. Esse é um assunto pouco estudado, como diz Sobreira (2012), onde em seus levantamentos afirma que “existe pouca representatividade de estudos que conjuguem Educação Musical e teorizações do campo do currículo” (Idem, p.347).

Os levantamentos bibliográficos sobre os currículos e os processos de formação de professores sugerem que a baixa representatividade dos cursos de música espalhados pelo Brasil se deve às políticas de mercado e, por isso, observa-se o caráter utilitarista quando se trata da formação de professores. A formação desses profissionais está voltada para que atendam e estejam em sintonia com as demandas do mercado (CAMPOS, 2015, p. 159). A implementação do curso de música nas universidades passa por problemas quando se trata dos currículos e sua falta de identidade nas licenciaturas, como afirma Amaral (2017) em suas pesquisas.

Existem também meios que foram criados para alavancar a implementação dos cursos superiores, que são os métodos de avaliação de desempenho, como por exemplo o SINAES, que é explicado por Brito (2008) e tem por objetivo mostrar as debilidades e potencialidades dos cursos. O objetivo final é alcançar metas para a formação de profissionais engajados e comprometidos com uma sociedade em constante mudança (BRITO, 2008, p. 842).

Em destaque, existem muitos desafios para a implementação de um curso de música em instituições de ensino superior, médio ou infantil. Na educação básica existe um olhar diferenciado nesse quesito, pois, de acordo com Pereira (2012, p. 91) “os currículos parecem desconsiderar a realidade musical dessas escolas e principalmente dos seus alunos”.

É comum nas escolas de ensino básico encontrarmos pouca demanda de profissionais qualificados para o ensino da música, pois existe falta de recursos para a implementação do ensino musical. Apesar da obrigatoriedade do ensino

de pelo menos uma modalidade artística nas escolas, de acordo com a BNCC, a música é pouco adotada e, por muitas das vezes, por preconceito (e ignorância) se considera um conhecimento desnecessário para a formação do educando. A educação musical que tradicionalmente conhecemos, no que diz respeito ao ensino e prática, reflete o modelo que vemos em instituições conservatoriais, como as escolas de música ou algum projeto que encontramos em escolas regulares, para atender a comunidade local, que, na maioria das vezes, não tem acesso ao ensino especializado, como aponta Vieira (2000) sobre o “Modelo conservatorial” e Jardim (2008) sobre a “Forma conservatorial”, em relação às práticas de educação musical. Ainda sobre a formação de professores de música através do modelo conservatorial, Vieira aponta que:

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, 2000, p. 4).

E ainda sobre a formação do músico professor, há algumas características a serem pontuadas, onde de acordo com Jardim (2008, p. 91) possuem formação especializada com caráter essencialmente técnico, artístico, estético e profissional (com forte apelo à performance).

É necessário entender que toda instituição precisa passar por processos de atualização curricular e nos diversos âmbitos que compõem o arcabouço institucional.

1.1 O modelo de ensino conservatorial.

Existe uma grande importância da implementação do curso de licenciatura em música nas universidades, assim como do ensino da música em instituições de ensino básico e até mesmo no ensino especializado, onde abrangem as escolas de música particulares. Quando se trata do ensino de música, na maioria das vezes, este tende a ir para o lado do ensino conservatorial com características voltadas para a música erudita e europeia. Barros (2019) traça um breve panorama histórico sobre o ensino de instrumento musical – desde

suas práticas não-formais até sua institucionalização, baseada no modelo conservatorial.

Ainda sobre o ensino conservatorial, Vieira (2000) aponta que a música utilizada pelo modelo conservatorial é rara na prática cotidiana das pessoas, especialmente das provenientes das classes populares (Idem, p.7). Isso mostra que o acesso a esse tipo de ensino sempre passou por dificuldades por conta da diferenciação de classes, poder econômico, escolaridade, dentre outros fatores que influenciam, na maioria das vezes, o acesso das pessoas a esse conhecimento.

Observa-se que as influências europeias na institucionalização dos cursos de música nas universidades e outras instituições de ensino, ainda é relevante por conta da imposição a qual o país foi submetido ao longo da história. O fator principal dessa herança colonial é a colonialidade do saber, no que foi relatado por Morana, Dussel e Jauregui (2008, p.1). Sobre as culturas musicais observadas e trabalhadas por Queiroz (2020, p.154), podemos destacar, como movimento de contraponto, as perspectivas descoloniais de ensino, que resgatam saberes tradicionalmente marginalizados na sociedade e na academia brasileira. Apple (2006; 2010), faz uma crítica aos currículos das instituições de ensino superior, no que diz respeito a diversos temas sociais, políticos, econômicos e culturais. Silva (2017, p. 17) trata das estruturas sociais e das relações entre indivíduos e grupos, ou seja, como a colonialidade do saber se manifesta no dia a dia nas relações interpessoais e dentro das instituições.

Maldonado-Torres (2007) escreve sobre a dominação política e econômica de um povo sobre o outro, isso se tratando nos termos da colonialidade (Idem, p. 157). Quanto à crítica sobre as políticas educacionais (QUEIROZ, 2012, p. 38) desenvolve um aparato crítico para fundamentar as análises científicas sobre o tema. O autor estabelece uma ligação entre o todo e a parte, a outra parte que será estudada. Quanto às análises curriculares dos cursos de música Almeida e Costa (2018) fizeram um levantamento investigativo de conteúdos que abordassem apenas temas sobre educação especial com base em pesquisas relacionadas ao ENADE, dos cursos de música. A proposta dos autores é voltada apenas de conteúdos de educação especial, mas reflete um olhar humanizado

para o ensino, algo importante quando se busca uma educação musical descolonial e que seja mais democrática e inclusiva, por isso o aparato metodológico será útil para o presente estudo.

Este trabalho visa fazer uma análise panorâmica, a qual parte da percepção da importância da implementação do curso de música licenciatura nas universidades. Essas instituições formam profissionais, educadores e educadoras musicais voltados para atuar, principalmente, na educação básica. Dessa maneira, os conhecimentos compartilhados por esses docentes terão profundo impacto e capilaridade na sociedade, na formação crianças e adolescentes que estão construindo a sua visão de mundo. Por isso, é importante refletir e criticar as heranças da colonialidade do saber presentes nos cursos de graduação em música. Nesse processo de formação do professor, é notório que os profissionais foram forjados no modelo de ensino conservatorial, pois, como afirma Vieira (2000), “eles apenas retransmitiram o padrão pelo qual se moldaram” (p. 07). Em outras palavras, a relevância desse estudo reside exatamente na crítica e reflexão do modelo conservatorial de ensino, pois como visto no estudo de Vieira (2000), a não reflexão resulta na replicação dos conhecimentos recebidos do modelo conservatorial, assim essa forma de pensar e ensinar a música se perpetua de maneira acrítica.

Outro aspecto frequente nos cursos de música da maioria das universidades, é a questão de as licenciaturas possuírem uma demanda maior do que os cursos de bacharelado, e isso podemos ver sendo apontados por diversos autores que afirmam de acordo com as pesquisas uma escassez de profissionais para atender essa demanda (LOPEZ, 2019; GALIZIA; LIMA, 2014; PEREIRA, 2020; WEIDNER; BIAGGI, 2021). Enquanto os cursos de licenciatura já dispõem de uma literatura expressiva e crescente (FERNANDES, 2021), as investigações acerca do bacharelado se encontram ainda em um estágio embrionário (WEIDNER; BIAGGI: 2021 a: 2021 b). E o que esse comentário implica com o curso de licenciatura em música da UEMA? O que poderia ser apontado para que houvesse uma implantação de um curso de música mais abrangente e acessível?

A reflexão sobre essas questões exige entender os objetivos que permeia o curso de Música Licenciatura da UEMA desde a sua fundação, para em seguida aprofundar essas reflexões através da análise de pontos chave do seu Projeto Pedagógico Curricular e da estrutura curricular presente na formação de educadores(as) musicais.

1.2 A proposta de fundação do curso de Música da UEMA

A implementação do Curso de Música Licenciatura da UEMA foi uma importante conquista para a educação musical no Maranhão, visto que havia a demanda de pessoas qualificadas para o ensino de música. A UEMA realizou um trabalho para melhorar a formação de professores, que antes na Escola de Música do Maranhão recebiam apenas uma formação técnica. Esse foi um dos pontos principais para a criação do curso de Música Licenciatura. Desde a criação do curso de música da UEMA, ocorreram diversas mudanças nas leis, no que se refere, por exemplo, à BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que afetou diretamente a disciplina de Arte, na qual a Música está inserida. O curso de música tem formado ao longo de quase 20 anos inúmeros(as) educadores(as) musicais que atuam na sociedade. O curso passou por diversos processos e tem contribuído com a formação de profissionais capacitados para o ensino de música na educação básica.

A criação do curso de música da UEMA colabora para a inserção do ensino de música nas escolas. A proposta foi impulsionada pelo secretário de Estado da Cultura Antônio Padilha conforme aponta Ferreira (2017):

(...) O projeto do curso foi elaborado pelo professor doutor Antônio Francisco de Sales Padilha, que na época era o secretário de Estado da Cultura e que foi o seu primeiro diretor (2005 a 2008). O curso foi criado mediante um convênio de cooperação entre a UEMA e a SECMA, por meio do qual, inicialmente, as atividades do curso seriam realizadas na EMEM, até o prédio destinado a sediá-lo fosse oficialmente doado e reformado para recebê-lo. (FERREIRA, 2017, p. 109).

Neste processo de criação do curso de Música Licenciatura, vemos também algumas dificuldades para a sua consolidação. A número baixo de vagas em concursos para profissionais qualificados para atuar nas instituições de educação básica, onde são encontrados entraves para o desenvolvimento do ensino musical, como afirma Pires (2003): “As licenciaturas na área de música

representam a única possibilidade de profissionalização superior do professor de música no Brasil tendo como principal local de formação a universidade” (Idem, p. 81).

Sabemos que o ensino da Música é influenciado pelo modelo conservatorial e, por isso, quando implementado nas escolas existem padrões pré-estabelecidos que norteiam o ensino, a saber a música europeia e seus atributos. A criação do curso de Música Licenciatura está relacionada ao contexto das discussões sobre a presença da música na educação básica e a necessidade da profissionalização do educador(a) musical que atuará na escola, tendo como foco principal na formação pedagógica para o Ensino da Música, (GOUVEIA, 2020, p. 262).

Em levantamentos de dados dos cursos de música espalhados pelo Brasil observou-se que os cursos de bacharelado e licenciatura são genéricos e estão ligados diretamente à música erudita ocidental, com foco na música orquestral, música de câmara, formação de solistas virtuosos, entre outros aspectos (QUEIROZ, 2020, p. 169).

Na modalidade Instrumentos, as opções são: violino, viola, violoncelo, contrabaixo, flauta, trompete, trombone, percussão, piano, cravo e voz. Em qualquer uma delas a ênfase é a formação do instrumentista de modo amplo, capacitando-o a atuar nas mais diversas áreas quer seja como solista, ou integrando grupos orquestrais e de música de câmara (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2020).

Podemos extrair fatos importantes no que tange a ideia do curso de Música Licenciatura da UEMA, que por sua vez passou por diversos processos de alinhamento para sua consolidação e implantação no Ensino Superior. Ele tem uma grande importância, em especial para a região Nordeste, como aponta Ferreira (2017) sendo o sétimo criado na região Nordeste. O curso começa a funcionar em 2005, conforme indica o parecer do CEE, mas nos anos de 2006, 2007 e 2008, figurava mais como um curso avançado para professores e alunos da EMEM do que uma licenciatura em música, (GOUVEIA, 2020, p. 263).

Durante consolidação do curso de Música Licenciatura presencial da UEMA, muitos desafios foram lançados e que são até hoje discutidas as melhorias para o curso, e, de acordo com o PPC do curso, trabalhos diversos como a inclusão de deficientes físicos, “a UEMA acredita que as políticas de educação inclusiva proporcionam um ambiente favorável à aquisição de

igualdade de oportunidade e participação total das pessoas com deficiências no processo de aprendizagem, (UEMA, 2023, p. 21). Ainda parafraseando o PPC, na instituição temos a NAU (Núcleo de Acessibilidade da UEMA), que garante e viabiliza essa inclusão, como por exemplo o ensino da LIBRAS. Há ações não só para deficientes visuais, mas também para PCD física ou auditiva. Nesses quesitos vemos a importância da inclusão desse público juntamente com os demais alunos sem discriminação.

Outro desafio para o curso de música, são questões culturais em relação ao tipo de música que é ensinada e que estão nas ementas de muitas disciplinas de caráter europeu, pois, é importante a oportunidade para outros gêneros e estilos musicais da cultura popular no Brasil. Essa doutrinação quanto ao ensino da música europeia tem sido tema em diversos debates, onde se criticam a exclusão das músicas populares brasileiras, músicas latinas e músicas africanas (UNICAMP, 2020, p. 168):

Se devemos aplaudir e celebrar a inclusão de cânones da música erudita nos currículos dos cursos de música e a criação de um movimento musical institucionalizado no país, mesmo que estritamente vinculado ao universo da música europeia, precisamos também reconhecer e criticar as exclusões da música brasileira popular, da música das culturas populares do Brasil, da música da América Latina, das práticas musicais da África e de muitas outras ausências musicais que jamais alcançaram qualquer status nas instituições brasileiras de ensino de música, com raras exceções.

Isso nos mostra o grande desafio que é ampliar nossa visão crítica em relação ao ensino de músicas de outros gêneros, que sofrem essa exclusão por devido à doutrinação do ensino de música erudita. Para mudar esse contexto é necessário que os cursos de música nas universidades comecem a criar outras possibilidades, para incluir e preencher as lacunas desse ensino.

A visão da música como ensino muitas vezes não está associada com questões de caráter político e culturais, entender que o processo educativo não pode estar isolado dessas questões é importante para a ampliação de melhorias consideráveis para o curso. Por isso, Marques (2011) fala que “a Música enquanto área acadêmico-científica não costuma questionar a própria noção de autoridade envolvida no estabelecimento de seu cânon acadêmico” (MARQUES, 2011, p. 50). Observa-se o desafio do ensino da Música e do trabalho de construção de uma visão acadêmica mais abrangente. Concluindo essa fala, ele

continua em sua afirmação que “no âmbito acadêmico institucional em música [...] tende-se a conceber as práticas pedagógicas como algo dissociado das questões políticas e culturais da ampla sociedade” (MARQUES, 2011, p. 50). Essas afirmações ajudam a compreender a relevância do debate de questões político e culturais para pensar o currículo em música e a formação de professores. Aspecto central nos argumentos desenvolvidos pelo presente estudo.

2. O PPC DO CURSO DE MÚSICA

O PPC do curso de Música Licenciatura da UEMA (na versão de 2023) passou por algumas modificações significativas, antes para o ingresso na instituição era necessário testes de aptidão e isso gerava problemas quanto ao número de alunos que entravam no curso, pois eram muito poucos (ingressaram menos estudantes, em números, do que a quantidade de professores no curso). Por conta da dificuldade e falta de informação (visto que não há educação musical na educação básica, majoritariamente), a exigência da prática e do conhecimento musicais prévios para entrar no curso, acabava por barrar a maior parte dos estudantes interessados. Por esses motivos (dentre outros), é importante utilizar estratégias para democratizar o acesso ao ensino superior em música, a retirada do Teste de Habilitação Específica (THE), configura-se como uma dessas estratégias.

Uma importante questão, é entender que os contextos e as demandas sociais mudam de acordo com os momentos históricos. Nos primeiros anos do curso apenas pessoas que já tinham experiência e certo conhecimento dos temas abordados no THE conseguiam ingressar. O texto nos mostra que “as duas primeiras turmas do curso foram compostas de professores de música, comprovando a necessidade que esta classe possuía de uma qualificação em seu campo de atuação” (UEMA, 2023, p. 29). A realidade mostra que o curso de música não pode apenas atender músicos que já possuem uma formação técnica, o escopo precisa ser mais amplo para atender as demandas da sociedade e envolve “músicos práticos, músicos profissionais e amadores, além de pessoas que não tinham nenhuma experiência em música” (Idem, p. 20).

Quanto ao que se refere à música como uma das linguagens da Arte e sua influência na sociedade ao longo dos tempos. A própria forma de ouvir música muda, as maneiras de se relacionar com a música mudam. As estratégias pedagógicas e os currículos necessariamente precisam mudar, não podem ser estruturas engessadas e imutáveis, presas a paradigmas do século XIX.

Precisamos nos atentar para o ensino da música e ter uma visão crítica, política, cultural, ampliando o entendimento de que o curso de música seria apenas para qualificar profissionais operacionais para executar instrumentos musicais. É importante frisar que o pensamento crítico constrói, assim, formadores de opinião e educadores musicais, nesse sentido Paulo Freire (1987) menciona que:

Devemos criticar uma concepção de educação “bancária”, na qual os conteúdos são depositados nos estudantes, uma vez que essa visão “anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfazendo aos interesses dos opressores (Idem, p. 33).

Tendo em vista esse pensamento da educação “bancária”, de que o ensino da música era somente para formar músicos operacionais, uma estratégia de educação libertadora propõe que se deve contrapor essa visão “tecnicista” e proporcionar uma visão mais humanizadora. Uma educação que compreenda a relação educador(a)/educando(a) como uma relação dialógica, na qual ambos são agentes ativos na construção do conhecimento e do processo educativo (SILVA GALON, 2021).

Ainda nessa questão da inclusão, houve uma renovação do PPC do curso de Música, foi inserida curricularização da extensão em diferentes disciplinas, visando uma prática que interaja pedagogicamente com grupos musicais de comunidades tradicionais do Maranhão, aproximando comunidades distintas, assim como práticas e saberes diversos (UEMA, 2023, p. 30). A partir da reflexão das questões relacionadas com a colonialidade do saber e de como pensar práticas decoloniais, percebe-se que é necessária uma ampliação da visão do ensino de música. Esse sempre foi voltado para características europeias e seus “cânones” musicais, por isso, deve haver uma busca pela inserção nos componentes curriculares, metodologias e planos de ensino, de expressões

musicais das culturas tradicionais locais, nacionais e continentais, assim como de outras partes do mundo.

A busca por um acesso mais democrático ao curso de Música Licenciatura da UEMA tem sido um desafio. Nesse sentido, faz-se necessário que as disciplinas ministradas mostrem saberes das culturas locais de diferentes regiões do nosso país, valorizando a riqueza presente na diversidade de manifestações culturais para a construção do conhecimento. Por isso, o PPC (Ibidem, p. 34) nos mostra que

[...] entende-se que com essa abertura será democratizado o acesso ao curso, abrindo possibilidades tanto para quem não teve aula formal de música na educação básica, quanto para aqueles(as) que buscam uma formação musical culturalmente mais diversificada e desejam ter acesso ao curso de Música Licenciatura na UEMA.

Essa democratização para o acesso ao curso de Música, torna-o mais inclusivo, gerando assim mais oportunidade para formar educadores(as) musicais qualificados para o mercado, onde é muito escasso o número de profissionais, visto que de acordo com Queiroz (2019) historicamente, a imposição colonial marcou uma trajetória institucional da música no país ainda é, por uma série de traços de colonialidade, demasiadamente imponente (Idem, p. 168).

Quanto às questões de caráter político, social e econômico existem aspectos relevantes para entender a democratização do acesso ao curso de música da UEMA. O texto do PPC nos mostra que há uma espécie de “inversão” de problemas sociais em problemas técnicos (Ibidem, p. 35). O que podemos concluir com esta frase? Percebe-se que há uma espécie de “desculpa” travestida de “defesa da qualidade de ensino”, argumento sempre utilizado pela ideologia neoliberal para negar os problemas sociais e direcionar a discussão para focar apenas em aspectos técnicos. Em outras palavras, o argumento ideológico neoliberal da “defesa da qualidade de ensino”, na maioria das vezes, ignora completamente a realidade social, de que não há educação musical nas escolas de educação básica, por exemplo. Como visto, a maior parte dos estudantes da educação básica não têm acesso a cursos especializados de música, tendo em vista os estudos de Silva (2019, p. 279-280), que criticam a dificuldade para o ingresso nos cursos de música da educação superior:

Nessa prática, os problemas de ordem social como o acesso à educação são invertidos em problemas de ordem técnica, ocultando, assim, os problemas de injustiça social, nesse caso a falta de equidade no sistema educacional brasileiro no que se refere à democratização do acesso à educação musical. (SILVA 2019, p. 279-280).

No mundo atual em que vivemos, quando se trata das questões de ensino da música nas instituições de ensino desde a básica até a superior, existem alguns paradigmas a serem mencionados e direcionados a uma reflexão sobre padrões de pensamento coloniais (colonialidade do saber). O exame para ingresso do curso de música da UEMA tem esses entraves, pois existe, realmente, uma escassez, falta de acesso ao ensino musical, principalmente, de ordem técnica e instrumental, tornando assim o teste de habilitação específica socialmente injusto. Visto que, o Brasil apresenta diversas desigualdades educacionais, quanto a inexistência desse conhecimento nas escolas de ensino básico (Idem, p. 8). Ainda sobre essa exclusão das pessoas para ingressar nas graduações em música nas universidades do Brasil, observa-se que a maior parte da população é formada por pessoas de baixa renda e são essas pessoas que, devido à carga tributária regressiva brasileira, que pagam a maioria dos tributos de arrecadação no país, os quais são cobrados de maneira indireta (tributação sobre o consumo). De acordo com esses dados, essas pessoas correspondem a 70% da população, que recebe até um salário-mínimo, tornando injusta essa política de testes de habilidades específicas, visto que são elas que sustentam a universidade (UEMA, 2023, p. 35).

Esse diálogo que o PPC do curso de Música da UEMA faz com alguns autores citados, nos mostra que devemos ter um olhar mais inclusivo para essas questões de caráter político, social, cultural e econômico, tendo em vista a melhoria e a democratização em todos os âmbitos educacionais.

2.1 A estrutura curricular

Ainda nessa mesma ideia, abordaremos outros pontos relacionados à estrutura curricular do curso de Música Licenciatura da UEMA, que implicam outros desafios importantes na construção do conhecimento e da formação de educadores(as) musicais. Cabe destacar aqui o quadro de disciplinas que englobam e formam toda a estrutura curricular do curso. Como ter um olhar mais

crítico para as disciplinas que são ofertadas durante o período de formação do curso? Sabemos que existem muitos métodos utilizados para a construção do conhecimento e da formação do discente. É nesse sentido que devemos entender suas complexidades e interações com a sociedade em que vivemos, pois, no que diz respeito às metodologias ativas, elas são parte fundamental do processo pedagógico que está em curso na licenciatura em música da UEMA (Idem, p. 39).

Para fundamentar um olhar crítico e construtivo sobre questões metodológicas de ensino, precisamos desmistificar a ideia de que o ensino mais adequado é aquele em que utilizamos as práticas canônicas ocidentais e seus métodos tradicionais, que são conhecidos como métodos ativos. Deve haver um olhar voltado também para outros métodos de construção do conhecimento baseado em culturas tradicionais afro-brasileiras, trabalhando outras abordagens e epistemologias que valorizem o movimento corporal, o canto, a dança, a performance técnico-instrumental, os valores, costumes e tradições dessas comunidades (Ibidem, p. 39).

A ideia da decolonialidade na música, parte de princípios de práticas antirracistas e inclusivas, o que nos dá uma visão que objetiva a interdisciplinaridade através de temas que envolvem culturas tradicionais do Brasil e a música europeia. Por isso, Manica (2016) critica o paradigma da modernidade (eurocêntrico) e propõe um diálogo, o mais amplo e horizontal possível, entre as diversas culturas e que existam práticas sociais e alternativas à divisão técnica e social do trabalho no capitalismo, que farão surgir conhecimentos alternativos (MANICA, 2016, p. 32-33).

Na estrutura curricular das disciplinas ofertadas no curso de Música da UEMA, a divisão está assegurando no mínimo de 10% de sua carga horária curricular direcionada à extensão. Nesse quesito o curso possui dados importantes para essa pesquisa, onde quero destacar aqui as disciplinas que possuem conteúdos de música tradicional europeia voltadas para o modelo conservatorial (que fazem parte da matriz curricular) e como elas dialogam com questões sociopolíticas e culturais.

Disciplinas como, História da Música, possuem um caráter de modelo conservatorial, pois, em sua ementa há diversos assuntos voltados para a música ocidental europeia que ao longo da história vem sendo implantados nas escolas e IES. Tais disciplinas despertam as questões da decolonialidade em música e apontam a necessidade de reflexão para que se estabeleça um olhar mais amplo no ensino. O ensino de músicas que expressem uma ideia de inclusão e de uma prática docente antirracista. Como já vimos, a música erudita faz parte da maioria das disciplinas e das ementas nos cursos de música, com todos as tradições conhecidas pela sociedade ao longo dos tempos. Que tradições são essas que caracterizam a música erudita? Óperas, sinfonias, concertos (instrumento solo e orquestra) e recitais sempre fizeram parte das apresentações, onde as pessoas que apreciam esses eventos julgam ser mais “refinadas”. Nesse ponto, a ideia do ensino da música de uma maneira mais metódica, exclui outros tipos de aprendizado que também são importantes na construção do conhecimento musical, como por exemplo as músicas de origem africana ou afro-maranhenses, afro-brasileiras, andinas, entre outras.

Nesse contexto, temos a música dos colonizadores como principal foco de trabalho. De acordo com a história do Brasil colônia, no final do século XIX e início do século XX, o Brasil já era terra do lundu, do maxixe, do choro, do samba, entre outras expressões importantes da música brasileira, relacionadas ao universo da cultura afro-brasileira, indígena, espanhola, portuguesa (FRANCESCHI, 2002, SANDRONI 2001). Essas expressões musicais estão inseridas em disciplinas como, Música Maranhense, Música Brasileira, nas quais são abordados gêneros musicais importantes para o país, apesar do ensino da música estar fortemente fundamentado nos moldes conservatoriais (Idem. 164).

No processo de formação docente, o curso de Música da UEMA possui objetivos que norteiam esse caminho para a formação de profissionais capacitados para o ensino, definindo as competências e habilidades do profissional a ser formado. Quero destacar alguns pontos importantes que irão fazer a ponte entre a discussão e as análises deste trabalho. Sabemos que existem diversas escolas de música não-formais, as quais fazem parte do processo de educação musical de um número significativo de músicos que não

têm acesso ao ensino especializado. Nesse contexto, é necessário que entendamos quais habilidades o egresso terá que desenvolver para a educação musical. O egresso deve estar preparado para exercer o magistério na Educação Básica pública e privada e nos espaços educativos não-formais da sociedade civil organizada. Por isso, o docente em formação necessita desenvolver competências e habilidades musicais, artísticas e pedagógicas.

O saber pedagógico é uma habilidade crucial, pois, no mercado de trabalho, o profissional precisa ter experiências e conhecimentos que o capacitem para atender as demandas nas escolas. Nessas habilidades, a compreensão da figura do professor é de suma importância para o desenvolvimento dos valores, concepções e crenças que orientam as ações educativas (Pires, 2003, p. 82).

O Projeto Pedagógico Curricular do curso de Música da UEMA tem como objetivo geral formar professores de música para atuarem na educação básica de modo a promoverem uma educação musical inclusiva, dialógica, humanizadora e antirracista, que atuem como agentes transformadores da realidade, colaborando para a emancipação das classes desfavorecidas da população maranhense e brasileira (UEMA, 2023, p. 32).

Quando se trata da inclusão de classes menos favorecidas, temos como desafio um contexto da colonialidade e de domínio da música europeia no ensino da música, o que ocorre desde quando a universidade se caracterizou como instituição no Brasil. Quanto às questões curriculares e metodologias utilizadas, o PPC do curso de Música da UEMA trabalha com alguns pilares importantes para o processo de formação, ensino e aprendizagem, como o mesmo apresenta como, os quatro domínios da aprendizagem: mobilização dos pensamentos (saber-pensar, intuitivo), conhecimentos (saber-conhecer, cognitivo), habilidades (saber-fazer, sensório-motor), atitudes e valores (saber-conviver, afetivo), onde esses trabalham de maneira conjunta para um ensino e formação de qualidade. Ainda nesse mesmo caminho, temos as formas de avaliação que impactam o entendimento do processo educativo (Idem, p. 54-55). A avaliação precisa valorizar o processo educativo, a valorização do processo, e não apenas do

resultado final, colabora para pensar uma educação mais dialógica e alinhada com perspectivas decoloniais.

Considerações finais.

As questões até aqui abordadas em relação ao ensino da música, à formação de educadores musicais, relativas ao currículo, à influência do modelo conservatorial, e seus desdobramentos com questões sociopolíticas, culturais, voltadas para a educação, são temas de suma importância para o debate da área da Educação Musical. Esses temas vêm sendo discutidos há muitos anos em encontros, congressos, simpósios e trabalhos acadêmicos do campo da educação musical. Apesar dos debates, poucos avanços foram realizados nas estruturas curriculares das licenciaturas em música no Brasil, para mudar de um paradigma estabelecido pelo modelo conservatorial de ensino da música para uma educação musical dialógica, antirracista e decolonial (como verificado na fundamentação teórica desse trabalho).

O modelo de ensino conservatorial tem sido predominante na cultura musical brasileira desenvolvida dentro das universidades. A proposta de ampliar e incluir outras culturas e matrizes de saber, nos leva a colocar em prática uma visão de educação mais inclusiva. Essas questões são relevantes quando tratamos da música popular brasileira e outros gêneros, principalmente os de origem afrodescendentes, que sofrem preconceitos por conta de questões socioculturais. Devido ao racismo estrutural tais culturas, por vezes, não são “bem vistas” pela sociedade moderna. O que se defende não é a exclusão da música europeia, mas sim a valorização de diversas culturas musicais que são constitutivas da sociedade brasileira e, conseqüentemente, da sociedade maranhense.

A proposta apresentada pelo PPC do curso de música da UEMA, proporciona reflexões importantes nesse cenário, onde a discriminação de músicas de tradição afrodescendente, para além do racismo, é também uma consequência de um modelo hegemônico que prioriza a música europeia em detrimento de outras culturas musicais. Assim, o debate sobre a decolonialidade neste trabalho procura mostrar ao leitor elementos que contribuam para formar

uma visão mais ampla da educação musical, para uma redefinição desse cenário de predominância do ensino conservatorial na música. Romper com paradigmas visando a inclusão e a democratização do ensino só é possível através de uma relação dialógica, na qual culturas menos favorecidas (de classes sociais tradicionalmente excluídas) participem da construção do conhecimento. Novas abordagens de ensino de música nessa sociedade pós-moderna em que vivemos. Trazer para os nossos dias essa reflexão, fomenta uma nova maneira de ver e de se relacionar com a música. Educar a partir de outros moldes, torna-se fundamental numa sociedade que é marcada por profundas desigualdades e pela exclusão social. Uma educação libertadora que proporcione um ambiente acolhedor para as diversas músicas que fazem parte da cultura brasileira e do nosso Maranhão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alexandre Trindade de; COSTA, Maria da Piedade Resende da Costa. Conteúdos de Educação Especial nas edições do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) dos cursos de Música. JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, XIV; CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA, II. **Anais...** Marília: UNESP, 2018. p. 802 - 809. Disponível em: <http://ftp.ocsjee.marilia.unesp.br/anais-jornada2018.pdf> Acesso em: 13 de abril de 2020.

AMARAL, Ana Paula Silva da Silva. **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.** 2017. 144 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo.* Tradução Vinicius Figueira. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael. *Global crises, social justice, and education.* New York: Routledge, 2010.

BARROS, Ricardo Abdalla. *Os professores universitários dos cursos de Música e o desafio da construção dos saberes docentes: um estudo com bacharéis.* 2019. 226 p. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

BRITO, Teca Alencar De. Koellreutter educador: **o humano como objetivo da educação musical.** São Paulo: Petrópolis, 2001.

FRANCESCHI, Humberto. **A Casa Edison e seu tempo.** Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2002.

CAMPOS, Gilka Martins de Castro. **A formação de professores de música para a educação básica na região Centro-Oeste.** 2015. 186 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

FERREIRA, Ana Neusa Araújo. **A Escola Lilah Lisboa de Araújo: o ensino de música no Nordeste e no Maranhão.** São Luís: EDUFMA, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALIZIA, Fernando Stanzione; LIMA, Emília Freitas. Ensino superior de Música: levantamento e análise da produção veiculada na *Revista da ABEM* (1992-2013). *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 33, p. 77-93, 2014.

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

JARDIM, V. L. G. **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.

LIMA, Letícia Dias de; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. CURRÍCULO DO CURSO DE MÚSICA E A FORMAÇÃO DO MÚSICO POPULAR: Um estado do conhecimento. **Revista Teias**, v. 22, n. ESPECIAL, p. 341-358, 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidade del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167. Disponível em: <<http://ram-wam.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%ser.pdf>> . Acesso em: 28 out. 2019.

MANICA, S. S. **Interpretação Musical e Narratividade: estudo aplicado à peça Aboio Op.65 para flauta solo de Paulo Costa Lima**. (Tese de Doutorado) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

MARQUES, Eduardo Luedy. Discursos de professores de música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 26, p. 47-59, 2011.

MORAÑA, Mabel; DUSSEL, Enrique; JÁUREGUI, Carlos A. (Org.). **Coloniality at Large: Latin America and the Postcolonial Debate**. Durham: Duke University Press Books, 2008.

PEREIRA, Marcos Vinícios M. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista Da ABEM**. 22 (32), 90-103, 2014. Disponível em: O Curso de Música Licenciatura Presencial da UEMA: Quinze anos de história (2005-2020). *Revista Amazônida*, Manaus, AM, vol. 01, n 01. p. 257 – 270, 2020 270 <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/article/viewFile/464/388>. Acesso dia 10 de abr. de 2020.

PIRES, Nair. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. 2003. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em Música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, 2017.

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, 2017. Disponível em: . Acesso em: 24 out. 2019.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Cânones da educação superior em música no Brasil e faces da colonialidade no século XXI. In: XXIV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2019, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: ABEM, 2019. Disponível em: . Acesso em: 29 fev. 2020.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da ABEM**, Londrina, v.25, n.39, p. 132-159, jul.dez. 2017.

SANDRONI, Carlos. Feitiço decente: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917- 1933). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, Editora UFRJ, 2001.

SILVA, Alexandre O.; TREVISAN, Amarildo Luiz. Hermenêutica reconstrutiva na pesquisa qualitativa em educação. In: Américo Junior Nunes da Silva. (Org.). **A educação enquanto fenômeno social: aspectos pedagógicos e socioculturais**. 1ed.Ponta Grossa - PR: Atena, 2022, v. 3, p. 40-53.

SILVA, Cainã Queiroz. Música, educação e currículo: **propostas pedagógicas na educação indígena**. 2019. 131 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SILVA GALON, Mariana da. **Concepções de Criação Musical na Prática Docente no Contexto da Colonialidade e na Perspectiva da Humanização**, 2021. 254 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

SOBREIRA, Silvia Garcia. *Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre educação musical: investigando o papel da ABEM no contexto da Lei N° 11.769/2008*. 2012. 210 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

VIEIRA, L. B. A construção do professor de música: **o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música de Belém do Pará**. 2000. 187f. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, Unicamp, 2000.

VIEIRA, Lia Braga. **A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Para**. 2000. 176p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1588296>. Acesso em: 6 fev. 2024.