

Formação docente em Música no Brasil: um recorte da região Centro-Oeste do Brasil

Comunicação

GTE 13 – Ensino Superior de Música

Matheus Henrique Assunção Teixeira
Universidade de Brasília
matheusastex@gmail.com

Jéssica de Almeida
Universidade de Brasília
jessica.almeida@unb.br

Resumo: Este texto tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa desenvolvida no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), sob o título “*Formação docente em Música no Brasil: um recorte da região Centro-Oeste do Brasil*”, que objetivou analisar a configuração histórico-política-pedagógica de cursos de licenciatura em música, públicos e presenciais da região Centro-Oeste. Para a sua realização, tomou-se como texto base para a coleta de dados o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e documentos adicionais de cada Instituição de Ensino Superior (IES) que se adequou ao recorte proposto no objetivo da pesquisa. Finalizo o relato abordando, brevemente, minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)Biográficas em Educação Musical (GEPAEM) que, sob a linha de pesquisa “*Formação e atuação profissional em música*”, me apresentou um ponto de vista diferente acerca da forma como um currículo se constitui e, no decorrer da coleta de dados, transformou a forma como eu identifiquei e analisei os dados que são apresentados no meu relatório de pesquisa.

Palavras-chave: Formação docente em música; Licenciatura em Música e Pesquisa Documental.

Introdução

Em 2020, foi iniciado o projeto interinstitucional “Formação de professores de música no Brasil: produção, contextos e impactos”, em que as autoras estudaram 220 trabalhos acadêmicos publicados entre os anos de 1990 e 2020. No contexto desta pesquisa, a equipe elaborou um panorama sobre a temática, que indicou um crescimento das problematizações sobre o assunto que acompanha a criação e a expansão dos cursos de pós-graduação em

Música no Brasil e a operacionalização de políticas públicas para a formação e atuação docente na educação básica (Almeida; Teixeira 2023).

Dado o contexto, o projeto guarda-chuva que dá continuidade à pesquisa acima objetiva apresentar um panorama qualiquantitativo sobre a formação e a atuação docente em música no Brasil a partir dos seguintes objetivos específicos: a) Analisar a configuração histórico-política-pedagógica dos PPCs de Licenciatura em Música das diferentes regiões; b) Estudar a produção acadêmica que tematiza a formação e a atuação docente em música de autores/as vinculados/as a instituições brasileiras; e c) Avaliar o conteúdo das políticas públicas e dos editais para contratação de professores de música (Almeida; Teixeira, 2023). Este é o momento onde entra a minha contribuição para com a coleta de dados necessários para a análise de configuração histórico-política-pedagógica dos PPC's.

Dessa forma, a coleta de dados foi definida a partir de um plano de trabalho, dividido em cinco partes. Na primeira etapa foi definida a leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, que desenham os currículos do ensino superior, objeto de análise da minha pesquisa; a leitura do projeto guarda-chuva e de artigos que contextualizam a situação atual das diretrizes vigente, seus pontos positivos e negativos, e textos que abordam como a área se posiciona a respeito da qualidade ou não das normativas e como o graduando é afetado no decorrer do processo formativo.

A segunda etapa foi a coleta e sistematização de informações dos PPCs. A terceira etapa objetivou a análise qualiquantitativa das informações, buscando dados como perfil do egresso, carga horária, perfil do curso, entre outros, onde a cada mês um estado da região centro-oeste era objeto de análise, partindo do recorte que visou, pelo contexto da pesquisa, analisar apenas cursos de licenciatura públicos e presenciais. A partir deste recorte, no Distrito Federal, apenas a Universidade de Brasília (UnB) foi analisada; no Mato Grosso, a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT); no Mato Grosso do Sul, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); e por fim, no estado do Goiás, a Universidade Federal de Goiás (UFG) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). A quarta etapa foi a elaboração de elementos gráficos com os dados colhidos pela pesquisa e, por fim, a quinta etapa finaliza o projeto com a escrita do relatório final.

É importante destacar a ausência de cursos de licenciatura em música nas universidades estaduais da região Centro-Oeste, seguindo na contramão de todas as outras regiões do país. Villela (2022) aponta essa inexistência e a desigualdade numérica entre as regiões do país, sendo a região Centro-oeste a única que não apresenta um curso estadual, tanto em licenciatura quanto em bacharelado.

Como dito acima, esse trabalho é pertencente a uma pesquisa interinstitucional, que caminhou muito na coleta de dados antes da minha contribuição na análise dos PPC's e regulamentos de estágio de algumas das IES. Por isso, irei me basear apenas nos arquivos que já haviam sido detectados anteriormente pelo corpo de pesquisa anterior.

Ao analisar a estrutura dos projetos de forma quali-quantitativa no decorrer da pesquisa, defino que alguns dados apresentados por este trabalho terão olhar técnico de apresentação, de forma expositiva; outros, entretanto, serão apontados partindo de uma análise qualitativa, a fim de observar e caracterizar pontos que se relacionam entre si no interior de cada projeto. Apresentarei os dados qualitativos partindo do pressuposto que me baseei apenas em arquivos que já foram coletados previamente no acervo base constituinte da pesquisa. Meu objetivo com a exposição é analisar quais pontos refletem ou não as diretrizes nacionais, qual delas é predominante em cada projeto e como isso impacta na forma como o curso é estruturado.

Assim, apresento a seguir um resumo dos dados colhidos no decorrer da pesquisa, junto a uma análise a respeito sobre como as diretrizes CNE/CP nº 2 de 2015 e CNE/CP nº 2 de 2019, que são a base da leitura prevista no meu plano de trabalho, definem e se relacionam com o projeto de cada instituição. Ao final, discorro sobre como a metodologia da pesquisa foi se construindo no decorrer do processo, muito em razão da prática de leitura e coleta de dados, que foi se aprimorando no decorrer do processo, mas também por estar inserido no Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)Biográficas em Educação Musical (GEPAEM) onde fui exposto a discussões quinzenais sobre variadas formas de pesquisa e visões de mundo, que me colocou contato com a pesquisa e reflexões de estudantes do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília.

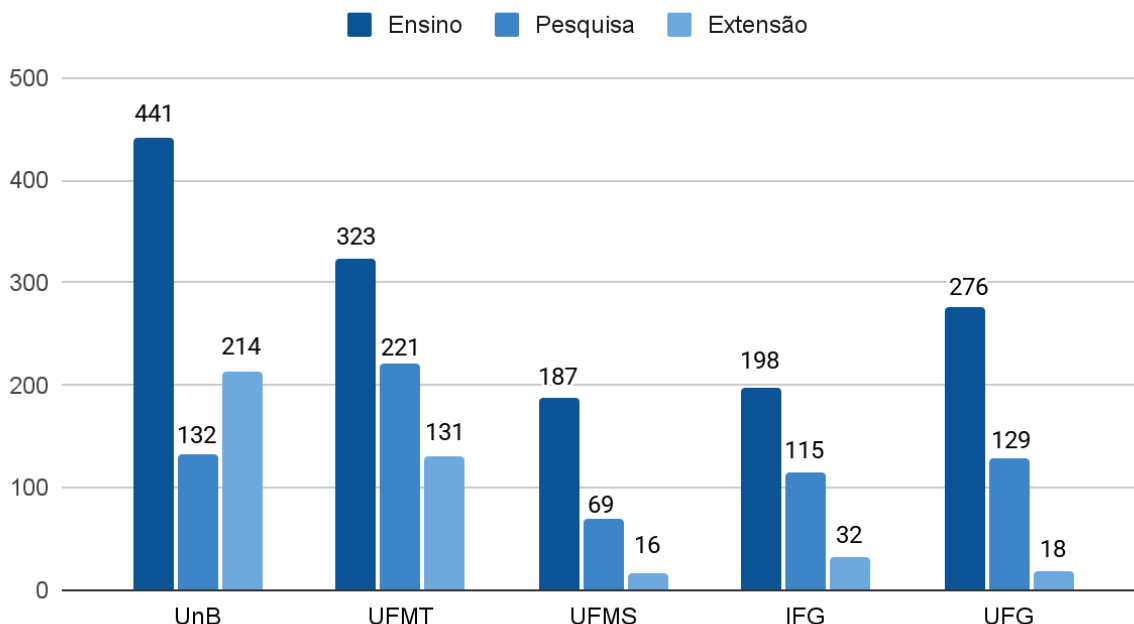
Exposição e Interpretação dos Dados Coletados

Em relação às diretrizes que determinam cada projeto, os que são mais atualizados são os da UnB e da UFMT, que baseiam seu funcionamento com a resolução de 2019. Em segundo plano, temos a UFMS e o IFG, utilizando a normativa de 2015 como parâmetro para suas atividades, estando em atraso no funcionamento, tendo em vista que temos diretrizes mais atualizadas, que inclusive determinam prazo máximo de implementação. Por último, temos a UFG, que se baseia na resolução de 2002.

Partindo daquilo que constitui a base das universidades, realizou-se uma busca por palavras-chave nos PPCs, contemplando os termos “Ensino”, “Pesquisa” e “Extensão”. Essa análise, de caráter eminentemente quantitativo, evidencia apenas a frequência com que cada parâmetro aparece ao longo dos textos, oferecendo, portanto, uma visão preliminar e superficial sobre a ênfase atribuída a cada um deles. Ainda assim, os resultados permitem compreender como cada dimensão é destacada e orientada nos documentos. Ensino, Pesquisa e Extensão constituem os três pilares fundamentais das instituições de ensino superior, devendo ser concebidos de forma integrada e indissociável, a fim de assegurar uma formação de qualidade que ultrapasse os limites da sala de aula. A seguir, apresento o gráfico comparativo que sintetiza os resultados obtidos nesta pesquisa.

Gráfico 1: Frequência dos termos “Ensino”, “Pesquisa” e “Extensão” nos projetos institucionais.

Frequência dos termos no PPC de cada universidade



Fonte: Projeto Pedagógico de cada curso (gráfico feito pelo autor).

No que diz respeito ao *Trabalho de Conclusão de Curso*, cada instituição segue uma linha de pensamento própria. Na UnB, o projeto permite que o trabalho seja feito em uma das duas modalidades possíveis: Texto acadêmico ou Recital. O texto acadêmico tem carga horária de 135 horas, se somado o Trabalho de Conclusão de Curso 1 - 120h e a Defesa de TCCs - 15h. Caso somarmos todo o processo, existe também uma matéria que funciona como um “Pré-Tcc”, nomeada Introdução à Pesquisa em Música (60h), o que, somado à carga anterior, contabiliza 195 horas no projeto de trabalho de conclusão de curso. Na UFMT e no IFG o projeto total conta com 2 matérias obrigatórias de TCC. Na UFMT tendo 32h o TCC 1 e 64h o TCC 2. No IFG as duas matérias contêm 54h cada. Na UFG, todo o processo de conclusão de curso é dividido em 4 partes, sendo elas a matéria “Projeto final”, que tem 32 horas, e as matérias “Trabalho de conclusão de curso” 1, 2 e 3, com 16 horas cada uma. Por fim, na UFMS o Trabalho de conclusão de curso é regido por regulamentação própria, que não está presente dentro do PPC e por isso não se faz presente na minha pesquisa.

O *estágio* representa um elemento decisivo na análise dos projetos, devido à existência de regulamentos específicos que o normatizam. Em algumas instituições, como a UnB e a

UFMT, esses regulamentos são disponibilizados em arquivos externos e independentes; em outras, como o IFG, são apresentados como anexos ao PPC, o que facilita a identificação e a leitura conjunta dos documentos.

Cada instituição se difere em muito no quesito estágio. Na Universidade de Brasília temos 3 níveis de estágio, com 135 horas cada um, que somados têm 405 horas de atividade. Na UFMT, 4 níveis de estágio, com 96 horas os três primeiros e 112 horas o quarto, que somados têm 400 horas de atividade. A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul propõe 4 níveis de estágio, com 100 horas cada, que somados têm 400 horas de atividade. No IFG, há 4 níveis de estágio, sendo o primeiro com 81 horas e os outros 3 com 108 horas cada, que somados têm 405 horas de atividade. Na Universidade Federal de Goiás temos 6 níveis de estágio, sendo o primeiro com 32 horas, do segundo ao quarto com 64 horas e os dois últimos com 95 horas cada, que somados têm 416 horas de atividade.

A análise dos estágios foi, para mim, bastante reveladora em relação à forma como cada instituição implementa os objetivos propostos em seu projeto pedagógico. A maneira como o estágio é estruturado, desde seus objetivos até sua execução, reflete diretamente a concepção institucional sobre a prática docente que se espera do futuro egresso. Elementos como os pré-requisitos, ementa e a bibliografia de cada nível orientam o modo como o estudante será preparado para esse primeiro contato prático com a sala de aula, indicando os espaços permitidos para a realização do estágio e as formas de atuação esperadas.

Outro ponto extremamente definidor dos objetivos gerais de um curso é o *perfil e as habilidades do egresso*. A partir disso, proponho uma rápida exposição singular de cada IES.

A priori, apresento o projeto da UnB que descreve três perfis de um mesmo educador; o *músico*, que detém domínio instrumental, idiomático, compreensão musical entre outros; o *professor* munido de domínio de conhecimento pedagógico, legislativo educacional, entre outros; e, por fim o *pesquisador*, com conhecimento sobre técnica de pesquisa, senso crítico, domínio de redação científica entre outros.

Na UFMT, é esperado um egresso que possui um perfil voltado majoritariamente para a docência, adequado para demandas educacionais, de atuação prática de ensino, seja ela pública ou privada; entretanto, o texto aparenta não propor uma formação musical técnica,

que poderia formar instrumentistas ou agentes culturais, ou de pesquisa, que iniciaria licenciandos à lógica de pesquisa e extensão.

A UFMS forma um profissional que, como na UnB, seja músico, professor e pesquisador, que demonstre pensamento reflexivo, sensibilidade artística, prática musical consciente, liberdade de experimentação artística e sensibilidade estética, através do conhecimento de estilos, culturas, repertórios, obras e outras criações musicais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da educação musical.

O projeto do IFG define diversas necessidades formativas de um profissional da música apto a lidar com adversidades que podem ser enfrentadas no mercado de trabalho, pontuando a importância da pesquisa e do pensamento crítico, um profissional com capacidade de operar teorias, conceitos e métodos musicais; que tenha habilidade para desenvolver atividades relacionadas ao ensino e à pesquisa musical; e que seja capaz de tecer uma reflexão crítica acerca da teoria e da prática, possuindo sensibilidade para acolher e apreciar a diversidade musical em diversos contextos.

Por fim, a UFG apresenta um projeto que se mostra bastante completo no que diz respeito à formação de um docente em música, comprometido com a ética, a qualidade do ensino, a autonomia e a criatividade, além de estar aberto à pesquisa e à análise crítica da realidade em que estiver inserido e das formas como a educação se desenvolve nesse contexto. No entanto, o projeto não contempla de maneira clara a formação de um profissional que também seja músico, sustentado por conhecimentos musicais e técnicos relacionados à prática musical.

No que diz respeito aos *Objetivos Gerais e Específicos* dos projetos de cada IES, todas apresentam objetivos alinhados às habilidades e perfil do egresso, discutidos anteriormente. Na UnB, o texto propõe 12 (doze) objetivos, que definem, entre outras coisas, a formação de um profissional que formado como “professor-músico” e “professor-pesquisador”, seja qualificado para atuar no ensino e aprendizagem da música na educação básica, integrando prática e teoria, que desenvolva pensamento crítico e o domínio das novas tecnologias digitais de informação e comunicação.

Na UFMT, o projeto apresenta 10 (dez) objetivos que, em resumo, determinam proporcionar os fundamentos necessários para que o graduando tenha a docência como base de sua identidade profissional, adquirir um corpo de conhecimentos específicos e que possibilitem desenvolver instrumentais teóricos e metodológicos, possibilite a compreensão da prática educativa de forma ampla e que ofereça uma relação dialógica entre conhecimento científico e realidade social na produção de conhecimentos e de novas práticas pedagógicas.

A UFMS, através de 12 (Doze) objetivos, em resumo, estabelece formar licenciados em música, profissionais responsáveis pelo ensino da música em diversos níveis de formação, da educação básica ao ensino especializado, que integrem de maneira efetiva os conhecimentos e práticas musicais ao seu ensino, fomentar a prática musical consciente, difundir o conhecimento científico e artístico, estimular a difusão e documentação da cultura regional, oportunizar o ensino, pesquisa e extensão universitária na área de música e fomentar a atuação e a manutenção de grupos musicais, vocais ou instrumentais.

No IFG, os 10 (Dez) objetivos, em resumo, delibera proporcionar ao discente a oportunidade de formação acadêmica através de atividades integradas entre ensino, pesquisa e extensão, apresentar caminhos e possibilidades práticas e objetivas no campo da arte e educação, buscando focalizar a música por um viés pedagógico, incentivar a pesquisa e estimular a formação continuada e articulada entre as disciplinas teóricas e práticas do licenciado, formar profissionais da educação com consciência crítica, política e ética além de possibilitar a formação de profissionais com o discernimento crítico, visão científica e com habilidades para a produção do conhecimento.

Na UFG, o projeto tem 7 (sete) objetivos que, em resumo, espera propiciar a compreensão do contexto social da escola e de espaços alternativos de educação, contribuir para o desenvolvimento de novas formas de interação entre trabalho escolar e as demandas sociais, propiciar a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, incentivar a reelaboração dos saberes e das atividades de ensino e incentivar o processo de formação continuada.

No que diz respeito à *Estrutura Curricular*, cada curso é dividido adequando-se à carga horária mínima proposta pela diretriz que rege cada projeto. A UnB divide sua estrutura curricular em 3 (três) grandes eixos, sendo eles 1) *Formativo Docente*, com 825 horas, voltado

para a compreensão cultural, histórica, filosófica, psicológica, sociológica do campo pedagógico-musical, a partir da prática reflexiva e investigativa diante da pluralidade de concepções teóricas, identitárias, políticas e ideológicas existentes nesse campo; II) *Formativo Musical*, tendo 1605 horas, que dispõe de componentes curriculares que visam a formação específica musical, abrangendo conhecimento teórico, histórico e prático da música; e por fim III) *Prática Pedagógica*, com 810 horas, apresentando componentes curriculares que desenvolvem a prática de ensino, parcialmente ou integralmente, e o estágio curricular obrigatório; que somados compõem as 3240 horas mínimas propostas pelo projeto.

Na UFMT a carga é dividida também em 3 grupos, sendo eles o Grupo I, com 800 horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos, e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais; o Grupo II, com 1600 horas dedicadas a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos; e por fim, o Grupo III, com 800 horas, distribuídas em 400 horas para o estágio supervisionado, nos quatro níveis da matéria, e 400 horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II ; que ao todo, definem a carga horária de 3200 horas.

A UFMS tem a matriz curricular organizada em oito eixos de disciplinas obrigatórias que valem também para as disciplinas opcionais, sendo eles: I) Leitura e escrita; II) Teoria e estruturação musical; III) Música e sociedade; IV) Prática musical; V) Prática de ensino de música; VI) Educação e sociedade; VII) Música e tecnologia; e por fim, VIII) Metodologia de pesquisa. A carga horária mínima definida pelo projeto é de 3222 horas, que são divididas pelos eixos.

No IFG a matriz curricular é dividida em 3 núcleos, sendo eles: I) *Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional*, que trata dos conhecimentos didático-pedagógicos, que representa uma carga total de 675 horas; II) *Núcleo de estudos de formação geral*, que contempla os conhecimentos básicos, a área específica, o diálogo interdisciplinar e os fundamentos e metodologias do ensino da área de formação, que ao todo apresentam 1971 horas, mais 405 de prática como componente curricular; e III) *Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular*, que propõe 200 horas de

atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos/as estudantes. Dessa forma, o projeto define o mínimo de 3251 horas.

Por fim, na UFG divide-se a grade em 3 grandes núcleos, sendo eles: *Núcleo Comum* que apresenta um conjunto de conteúdos e práticas necessárias à formação de qualquer profissional em música; *Núcleo Específico* que traz disciplinas que darão especificidade à formação do professor de música, observadas as peculiaridades das habilitações Educação Musical, Ensino do Instrumento Musical e Ensino do Canto; e o *Núcleo Livre* que objetiva ampliar e diversificar a formação do aluno, promover a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade e possibilitar o aprofundamento de estudo em áreas de interesse do aluno; que somados definem a carga horária mínima de 3352 horas.

Apresentação e Discussão inicial dos dados

É inegável que o contexto social, político e econômico do país influencia na forma como as diretrizes são pensadas e definidas. Todo texto normativo é ausente de neutralidade, tendo pontos são afirmativos do viés político vigente no governo que sancionou o texto. Para a CNE/CP nº 2 de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil, 2015), a ideia de um “projeto nacional da educação brasileira” (Brasil, 2015, p. 1) mostra que o texto objetivou propor uma educação que fosse *completa*, valorizando a formação continuada, abrangendo diferentes demandas com relação aos profissionais do magistério e respeitando a diversidade étnico racial. Entretanto, segundo Figueiredo (2017, p. 47), é possível considerar, também, uma missão ousada, pois a interpretação de tantos assuntos complexos sem referências teórico-conceituais pode conduzir à superficialização de temas relevantes no processo formativo dos profissionais da educação.

Já na CNE/CP nº 2 de 2019, que 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) (BRASIL, 2019), a grande ênfase à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a retirada na formação continuada do corpo do texto demonstram que, neste caso, segundo Ana e Pinto (2023, p. 53), “o foco

principal está na elaboração de um plano curricular que privilegie os aspectos da formação prática (aprender a fazer) em detrimento da aquisição de aportes teóricos e epistemológicos dessas ciências”.

A forma como a estrutura curricular é descrita e organizada em cada currículo que analisei foi o ponto inicial para que eu começasse a reconhecer padrões nos escritos e na forma como eles são definidos por cada diretriz vigente. Somada ao perfil do egresso, aos objetivos e a forma como o estágio é definido, foi possível identificar a forma como cada universidade espera que seu curso construa cada área de formação de seu estudante. No caso da Unb, por exemplo, um ideal de “professor-músico” e “professor-pesquisador” é esperado do estudante, enquanto no IFG, a música é vista apenas com viés pedagógico, sem a intenção de que o graduando se constitua como músico ativo. Essa divergência evidencia como cada instituição prioriza dimensões distintas da formação docente, revelando implicações sobre a construção do currículo e sobre as competências esperadas dos futuros professores de música.

No Art. 11 da CNE/CP nº 2 de 2019 (Brasil, 2019) o texto trata sobre a distribuição das 3200 horas mínimas, expostas no Art. 10, que deverá ser feita em três grandes grupos, onde o primeiro tem 800 horas para a base comum de conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos, de forma que, no Art. 12, ele caracteriza a integração das três dimensões da competências profissionais docentes, conhecimento, prática e engajamento profissional, segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica (Brasil, 2019). O segundo grupo compreende 1600 horas destinadas à aprendizagem de conteúdos específicos da área, e objetos de conhecimento da BNCC. O terceiro e último grupo traz 800 horas para a prática pedagógica, distribuídas em 400 para o estágio supervisionado e 400 para a prática dos componentes curriculares dos grupos um e dois. A UnB e a UFMT, que são definidas por essa diretriz, trazem isso de maneira muito clara, onde no caso da UnB, por exemplo, os grupos um e dois são chamados de “Formativo docente” e “Formativo Musical”, respectivamente.

Nas instituições regidas pela diretriz de 2015, o Art. 13 define as mesmas 3200 horas mínimas, que são, entretanto, determinadas compreendendo 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo da formação; 400 horas dedicadas ao estágio

supervisionado; 2.200 horas dedicadas às atividades formativas, definidos nos incisos I (*núcleo de estudos de formação geral das áreas específicas e interdisciplinares e do campo educacional, seus fundamentos e metodologia*) e II (*núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos*) do Art. 12; e 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes definido no inciso III (*núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular*), também do Art. 12 (Brasil, 2015).

Com isso, por ter 2200 horas dedicadas apenas aos incisos I e II do Art. 12, a universidade tem, em tese, mais liberdade para definir como será a organização das matérias dentro do curso, isso se os recursos humanos da instituição permitirem. No caso da UFMS, o currículo está estruturado em oito eixos de disciplinas obrigatórias, aplicáveis também às disciplinas opcionais. Cada eixo contempla um conjunto de disciplinas alinhadas, ora ao inciso I, ora ao inciso II ou III. No caso do IFG a grade é dividida exatamente como é descrito pelo Art. 12, tendo um núcleo para o inciso I, outro para o inciso II e, por fim, um para o inciso III.

Por fim, das IES analisadas, a única que não é definida pelas diretrizes de 2015 e 2019 é a Universidade Federal do Goiás (UFG), que é amparada pela Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da Educação Básica em nível superior (Brasil, 2002), que no art. 1º define no mínimo 2800 horas, sendo 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de estágio curricular supervisionado, 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Entretanto, o PPC da UFG propõe uma carga total de 3352 horas totais, repartidas em 5 núcleos: Núcleo Comum: 880 horas; Núcleo Específico: 2112 horas; Núcleo Livre: 160 horas; Atividades Complementares: 200 horas; e Prática como componente Curricular: 400 horas.

Esse foi apenas um dos fatores analisados que compõem os currículos nos PPC das IES analisadas no centro oeste, dados os limites deste relato. Cada parâmetro apresenta diferenças na sua formulação tendo em vista a diretriz que o define e a forma como os objetivos são trabalhados.

Considerações

Segundo o site do ProIC da Universidade de Brasília, a iniciação científica objetiva despertar a vocação científica e incentivar novos talentos potenciais entre estudantes de graduação, mediante sua participação em projetos de pesquisa, preparando-os para o ingresso na pós-graduação. A partir disso, acredito que minha trajetória no programa foi positiva, muito em razão de um planejamento que permitiu que eu absorvesse os conteúdos de forma contínua, inicialmente pela leitura das diretrizes e de textos relacionados à temática, mas principalmente no momento da coleta dos dados, onde, no decorrer dos meses, fui identificando o que de fato é importante ser coletado em um projeto de análise de PPC.

Todo o processo de coleta foi se transformando a cada novo PPC analisado, principalmente em razão da ausência de padronização entre os documentos. Cada curso tende a priorizar aspectos considerados mais relevantes para a formação, o que exigiu uma análise mais atenta a determinados parâmetros e possibilitou a identificação de questões bastante distintas entre os textos. Elementos que, em um primeiro momento, não haviam sido considerados definidores das prioridades do curso, como a relação entre o perfil do egresso e a forma como o currículo é proposto, tornaram-se mais evidentes à medida que outros projetos eram examinados, fazendo com que uma segunda análise fosse necessária, pois surgiu um contraste entre a minha criticidade proposta aos documentos estudados no início da pesquisa e o olhar para aqueles analisados em etapas posteriores, permitindo uma compreensão mais ampla e comparativa dos dados e por fim, dos cursos como um todo.

Outro fator que considero determinante na construção do meu olhar investigativo foi minha participação no GEPAEM. A partir das leituras de Maria da Conceição Passeggi e Marie-Christine Josso, fui introduzido à linha de pesquisa (auto)biográfica por meio de rodas de conversa e encontros semanais de leitura. Essa experiência me colocou em diálogo com pesquisas desenvolvidas por outros graduandos, bem como com discentes do mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação da UnB.

Todo esse ambiente de troca, escuta e reflexão ampliou meu campo de percepção, permitindo identificar, em minha própria pesquisa, possibilidades de desdobramentos futuros, sobretudo no que se refere à formação docente e à elaboração dos currículos na área de música. A análise dos projetos revelou a ausência de disciplinas que abordem temáticas

sociais urgentes, como o enfrentamento ao racismo, a valorização da comunidade LGBT, o combate ao machismo, além da escassez de conteúdos voltados à música regional e à presença de autores não brancos nas bibliografias.

Referências

ALMEIDA, Jéssica de; TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira. Formação do professor de música: contextos e interfaces. *Educação*, Santa Maria, v. 48, p. e67/1–47, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/67949>. Acesso em: 29 abr. 2025.

ANA, Wallace Pereira Sant; PINTO, Umberto de Andrade. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e as implicações para a formação de professores e pedagogos. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 9, n. 3, p. 50-69, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/74209/48760>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. *Resolução CP/CNE 2/2002 de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. *Resolução CP/CNE 2/2015 de 1 de julho de 2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Brasília, 2015. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. *Resolução CP/CNE 2/2019 de 20 de dezembro de 2019*. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Brasília, 2019. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jul. 2025.

FIGUEIREDO, Sérgio. A formação de professores de música em cursos de licenciatura: uma análise de documentos normativos. *InterMeio*, v. 23, n. 45, p. 35-60, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5072/3762>. Acesso em: 11 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música - Matutino e Noturno*. 2018.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música – Diurno*. 2019-2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Música - Integral*. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. *Projeto Pedagógico de Curso de Graduação - Vespertino*. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. *Projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Música - Noturno.*

VILLELA, Henrique Segala. "O Bacharelado em Música no Brasil: um levantamento a partir do Cadastro e-MEC." XXXII CONGRESSO DA ANPPOM. 2022. disponível em:

https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2022/papers/1355/public/1355-5637-1-PB.pdf . Acesso em: 22 set. 2025.