



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO PROFESSOR DR. SÉRGIO JACINTHO LEONOR
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: ARTES VISUAIS E MÚSICA

JANE MONTEIRO DA SILVA

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DA ÁREA DA MÚSICA DA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CAMPUS ARRAIAS/UFT

Arraias, TO

2022

Jane Monteiro da Silva

**A prática pedagógica dos docentes da área da música da Licenciatura em
Educação do Campo – Campus Arraias/UFT**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins - Campus Universitário de Arraias Professor Dr. Sérgio Jacintho Leonor, como parte dos requisitos para a obtenção do título de licenciado em Educação do Campo. Área: Códigos e Linguagens. Habilitação: Artes Visuais e Música.

Orientadora: Dr.^a Ana Roseli Paes dos Santos

Arraias, TO

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S586p Silva, Jane Monteiro da.
A prática pedagógica dos docentes da área da música da
Licenciatura em Educação do Campo – Campus Arraias/UFT. / Jane
Monteiro da Silva. – Arraias, TO, 2022.
78 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins –
Câmpus Universitário de Arraias - Curso de Educação do Campo,
2022.
Orientadora : Ana Roseli Paes dos Santos

1. Formação de professores de música . 2. Práticas pedagógicas.
3. Profissão docente. 4. Licenciatura em Educação do Campo. I.
Título

CDD 370.91734

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Jane Monteiro da Silva

**A prática pedagógica dos docentes da área da música da Licenciatura em
Educação do Campo – Campus Arraias/UFT**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Campus Universitário de Arraias, Curso de em Educação do Campo, Área: Códigos e Linguagens e Habilitação em Artes Visuais e Música foi avaliada para a obtenção do título de licenciado em Educação do Campo e aprovada em sua forma final pela orientadora e pela banca examinadora.

Data da aprovação: 03 de Maio de 2022.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Ana Roseli Paes dos Santos - UFT

Prof.^a Dr.^a Adriana Demite Stephani – UFT

Prof.^o Dr. Wilson Rogério dos Santos – UFT

Dedico esta pesquisa a minha família,
minha maior preciosidade na vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida e por me dar capacidades de aprendizagens nos diversos obstáculos encontrados ao longo do curso e por ter permitido que eu tivesse saúde durante a realização deste trabalho.

Agradeço a minha família que sempre esteve ao meu lado e pelo apoio concedido neste processo de dedicação aos estudos.

Agradeço os professores, pelos ensinamentos e contribuições que guiaram o meu aprendizado na minha formação acadêmica.

Agradeço aos professores colaboradores no estudo, que permitiram com seus discursos que eu fizesse uma reflexão profunda sobre a minha formação e responsabilidade enquanto futura professora.

A minha orientadora Dr.^a Ana Roseli Paes dos Santos, pela determinação e pelo comprometimento em suas valiosas indicações e orientações, que foram essenciais para que o trabalho fosse concluído.

Agir conforme aquilo que se fala, alinhar discurso e prática, além de ser uma postura ética é um sinal de autenticidade.

Mario Sergio Cortella

RESUMO

O presente estudo procurou conhecer a prática didático-pedagógica dos professores da área de música do curso de Licenciatura em Educação do Campo do campus universitário Arraias da UFT. Para isso, foi desenvolvido um estudo de abordagem qualitativa, cujos procedimentos técnicos conduziram à realização de um estudo de caso. Buscou-se entender a partir da observação e dos discursos como esses professores colocavam em prática os processos pedagógicos para o ensino de diferentes disciplinas na área da música. Buscou-se compreender quais conhecimentos detinham, quais eram as suas estratégias, quais eram as filosofias que direcionavam essas práticas. Desse modo, o estudo foi desenvolvido em quatro etapas: a) na primeira etapa ocorreu a apresentação do projeto aos cinco docentes da área de Música do curso, para o conhecimento e a autorização para desenvolver o estudo no que se referia à observação das suas aulas e a definição de quais disciplinas eram mais favoráveis para serem acompanhadas; b) a segunda etapa envolveu a atividade do levantamento e aprofundamento da literatura sobre o tema, o início da observação em sala de aula e a elaboração dos guias para as entrevistas e para as observações; c) a terceira etapa realizou-se a aplicação das entrevistas aos docentes e as suas transcrições; d) a quarta etapa, deu lugar a realização das análises e interpretações dos dados e a redação do relatório final. A partir da análise dos discursos dos colaboradores, concluiu-se e verificou-se que existe um consenso entre os professores quanto a necessidade da articulação entre as dimensões técnica, humana e política. As observações em sala de aula evidenciaram a necessidade de se realizar a integração teoria-prática e da reflexão e análise de diferentes teorias para se confrontar com a prática. Evidenciamos também entre os discursos e as práticas dos professores, um ponto de convergência: o compromisso social, uma visão contextualizada, a vinculação a um processo histórico dos seus percursos formativos e a preocupação com a realidade sociocultural dos estudantes. Espera-se que os resultados deste estudo inspirem futuras investigações e contribua com pesquisadores que pretendam trabalhar a mesma temática.

Palavras-chave: Formação de professores. Práticas pedagógicas. Profissão docente. Licenciatura em Educação do Campo.

ABSTRACT

The present study sought to know the didactic-pedagogical practice of teachers in the music area of the Degree of Rural Education at the Arraias University, UFT campus. For this, we developed a study with a qualitative approach, whose technical procedures gave rise to a case study. We try to understand, from the observation and the speeches, how these teachers put into practice the pedagogical processes for the teaching of different disciplines in the area of music. We wanted to understand what knowledge they had, what their strategies were, what were the philosophies that guided these practices. Thus, the study was developed in four stages: a) in the first stage, the project was presented to the five professors of the Music area of the Bachelor's degree, for their knowledge and authorization to develop the study regarding the observation of their classes and the definition of which subjects were more favorable to follow; b) the second stage involved the activity of surveying and deepening the literature on the subject, the beginning of observation in the classroom and the preparation of guides for interviews and observations; c) the third stage, interviews were conducted with teachers and their transcripts; d) the fourth stage gave rise to the analysis and interpretation of data and the writing of the final report. From the analysis of the collaborators' speeches, we conclude and verify that there is a consensus among teachers about the need for articulation between the technical, human and political dimensions. Classroom observations highlighted the need to integrate theory-practice and to reflect on and analyze different theories in order to confront practice. We also evidence a point of convergence between the discourses and practices of teachers: social commitment, a contextualized vision, the link to a historical process of their training paths and concern for the sociocultural reality of students. It is hoped that the results of this study will inspire future research and contribute to researchers who intend to work on the same topic.

Keywords: Teacher Training. Pedagogical Practices. Teaching Profession. Degree in rural education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Informações acerca das entrevistas realizadas.....	20
Quadro 2 - Organização do material áudio visual transcrito.....	21
Quadro 3 - Demonstrativo de Universidades que possuem os cursos de Licenciatura em Música e Educação do Campo.....	31

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
DF	Distrito Federal
EAD	Educação a Distância
GEPEC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo
LECOG	Licenciatura em Educação do Campo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
TO	Tocantins
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Problema de pesquisa	13
1.1.1	Justificativa	13
1.2	Objetivos	14
1.2.1	Objetivo Geral	14
1.2.2	Específicos	14
2	METODOLOGIA	14
2.1	Caracterização e tipo de pesquisa	14
2.2	Sujeitos, local e período da pesquisa	15
2.3	Técnicas de coleta de dados	16
2.3.1	Observação não participante	17
2.3.2	A entrevista semiestruturada	18
2.3.3	Análise documental	20
2.4	Tratamento dos dados	21
2.4.1	Transcrição das entrevistas	21
2.4.2	Análise dos dados	22
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE MÚSICA	23
3.1	Licenciaturas em Educação do Campo	23
3.2	Licenciaturas em música	27
3.3	Educação musical no Ensino Superior	34
3.4	Ensino de música nas escolas brasileiras	36
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO: O RELATÓRIO DO CASO	39
4.1	A Licenciatura em Educação do Campo – Campus Arraias/UFT	39
4.2	Análise dos currículos Lattes dos docentes da licenciatura	43
4.3	O perfil dos professores colaboradores a partir dos discursos	50
4.4	Práticas pedagógicas: confronto entre o proposto e o vivido em sala de aula	53
4.5	Relação entre teoria e prática em sala de aula	62
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
	REFERÊNCIAS	68
	APÊNDICES	73

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história, percebe-se que o ensino de música na educação brasileira é um enorme desafio para os educadores musicais e sempre esteve relacionado às condições políticas, econômicas, sociais e culturais. As discussões sobre a importância de aprender música já perduram há tempos, no entanto ela é considerada sem relevância dentro do cenário educativo brasileiro, especialmente nas escolas públicas. Observa-se que o acesso à educação musical no Brasil, é possível, somente, à um público elitizado, capaz de arcar com as despesas de uma escola especializada.

Entretanto, quando se olha para a história da educação musical brasileira, identifica-se diversas legislações que garantem o ensino da música no sistema educativo. No entanto, na prática isso não acontece em todas as escolas do país, diferindo muito de estado para estado e de região para região. Em algumas escolas faltam professores especializados, gerando a sua não oferta, pois a especificidade do perfil para o ensino dificulta a adaptação de profissionais de outras áreas.

Essa realidade poderia ser resultado da ausência ou do pequeno número de licenciaturas para formar o educador musical, todavia de acordo com o levantamento feito para este estudo, 59 (cinquenta e nove) instituições públicas, em quase todos os estados da federação, oferecem o curso de licenciatura em música ou em educação musical. Portanto, a possibilidade de formar professores existe, para além do amparo da legislação.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 regulamenta a formação de professores no ensino superior, para que ele possa atuar nas diversas linguagens artísticas, dentre elas a música, sendo que por meio dessa lei e das suas modificações, o ensino de música nas escolas regulares brasileiras se tornou conteúdo obrigatório na disciplina Artes, acentuando a necessidade de profissionais habilitados nas diferentes linguagens.

Nesse sentido, analisar métodos, currículos e concepções na educação musical é de fundamental importância para se compreender a formação do professor de música para as escolas regulares. Uma das possibilidades é olhar a formação a partir da didática, ou seja, com base em práticas de ensino previamente planejadas. A literatura especializada enfatiza que a execução das didáticas, estabelecem a

atividade pedagógica e, para que isso seja possível, o professor necessita ter uma reflexão crítica sobre sua prática e compreensão das intencionalidades que as norteiam.

Nesses aspectos, o curso de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Música, pretende garantir a formação de futuros professores para uma atuação qualificada nas escolas de Educação Básica do campo, não só isso, mais também, possibilitar o acesso ao estudo da música a uma população que às vezes parece estar à margem do sistema educativo.

Por essas razões, propôs aqui analisar e compreender como se deu e se dá a formação e a prática docente dos professores da área de música do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do campus de Arraias da UFT.

A presente pesquisa resultou neste texto monográfico que está organizado em três partes: a primeira compõe-se de um levantamento do referencial teórico, por meio de uma pesquisa bibliográfica para aprofundamento da literatura acerca da temática. Como aporte teórico, é apresentado o tópico central sobre a “Formação de professores e ensino de música”, que é ramificado trazendo conceitos a respeito das licenciaturas em educação do campo e em música; educação musical no ensino superior e ensino de música nas escolas brasileiras.

A segunda parte do trabalho traz a abordagem metodológica, expondo o problema de pesquisa, os objetivos gerais e específicos, bem como a caracterização e o detalhamento dos procedimentos metodológicos da pesquisa. Trata-se de um estudo de caso em que foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevista semiestruturada aplicada aos docentes, observação não participante em sala de aulas, especialmente das disciplinas de música do curso de licenciatura em Educação do Campo do campus universitário de Arraias da UFT e análise documental na legislação, na literatura específica da área e no Projeto Pedagógico do Curso.

Já na terceira e última parte, são apresentados os dados coletados por meio de análise e interpretação dos discursos dos entrevistados e da observação em salas de aulas, trazendo os aspectos importantes da prática didático-pedagógica dos docentes da área da música da licenciatura.

1.1 Problema de pesquisa

O corpo docente da área de música do curso de licenciatura em Educação do Campo tem uma formação inicial diversificada. Dos cinco professores, três possuem a graduação, essencialmente, em música, dois são bacharéis, dois são licenciados em educação artística com habilitação em música e um em licenciatura. Sendo assim, mesmo com a formação inicial em música as suas práticas didático-pedagógicas parecem ser bastante diferentes. Refletindo sobre essa questão surgiu o questionamento: Como acontece a prática didático-pedagógica dos professores da área de música do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFT - Campus de Arraias em sala de aula? Como eles construíram a ideia de profissão docente? Como se deu a formação inicial e como se dá a formação continuada desses professores? Como se caracteriza o perfil do professor de música?

1.1.1 Justificativa

Esta pesquisa foi motivada a partir de leituras sobre a formação de professores para atuarem na área do ensino musical e da minha experiência enquanto discente na licenciatura em Educação do Campo. Sendo assim, este estudo justifica-se pelo desejo de conhecer e de complementar a formação da pesquisadora, compreendendo de que maneira está constituída a formação acadêmica do professor de música tendo como referencial alguns docentes que atuam nesta área do curso de licenciatura. O estudo analisou a trajetória acadêmica de três dos cinco docentes da área da música e refletiu como as suas formações iniciais e continuadas influenciam a sua prática didático-pedagógica para capacitar e preparar o futuro profissional para atuar na área da habilitação.

Assim, o estudo proposto visa contribuir para uma reflexão sobre a formação enquanto pesquisadora, as áreas em que pode atuar profissionalmente e conhecer pormenorizadamente a prática pedagógica dos professores da área da música, entendendo qual foi a sua contribuição na minha capacitação e dos futuros docentes. Espera-se que esse estudo possa contribuir para elucidar o percurso formativo do professor de educação musical para as escolas regulares.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Estudar, conhecer e analisar como acontece a prática didático-pedagógica dos professores da área de música do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus de Arraias/UFT a partir das suas formações iniciais e continuadas.

1.2.2 Específicos

- a) Conhecer o processo da formação inicial e continuada dos docentes de música do curso de Educação do Campo;
- b) Descrever e estudar a prática didático-pedagógica utilizada pelos docentes da área da música;
- c) Verificar o programa das disciplinas de música e sua aplicação na teoria e prática dos docentes.

2 METODOLOGIA

2.1 Caracterização e tipo de pesquisa

O presente estudo procurou conhecer a prática didático-pedagógica dos professores da área de música do curso de Licenciatura em Educação do Campo do campus universitário Arraias da UFT. Para isso, desenvolveu um estudo de caso, de abordagem qualitativa.

De acordo com Mazucato *et al.* (2018), na abordagem qualitativa não são utilizadas técnicas de análise estatística para avaliação dos dados. É um método aplicado para o pesquisador retratar e descrever sobre o fenômeno estudado, considerando todos os pontos do problema, assim como seus impactos e relações. Corroborando, Gray (2012) diz que a abordagem qualitativa é uma maneira de

compreender os acontecimentos dentro de seus contextos próprios, pois pode trazer demonstrações de como e por que os fatos acontecem em condições naturais.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, a pesquisa conduz à realização de um estudo de caso, que segundo Chizzotti (2008) é uma estratégia de pesquisa que se caracteriza, justamente, pelo interesse em reunir dados relevantes sobre o objetivo a ser estudado. Assim, os estudos de caso visam explorar,

[...] um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar. Um caso é uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas. Da mesma maneira, entendemos que uma escola, umas salas de aula devem ser estudadas como um sistema delimitado, embora sofra a influência de diferentes aspectos que se ligam a esses sistemas, como o contexto físico, o sociocultural, o histórico, o econômico no qual a escola está inserida, as normas da secretaria de Educação e, etc., não devem ser ignoradas (CHIZZOTTI, 2008, p. 136).

Neste trabalho o “caso” em estudo é a prática pedagógica dos professores da área da música de uma licenciatura, que foi estudada de modo intensivo, procurando entender a partir da observação e das suas falas como esses professores colocavam em prática os processos pedagógicos para o ensino de diferentes disciplinas na área da música. Buscou-se compreender quais conhecimentos detinham, quais eram as suas estratégias, quais eram as filosofias que direcionavam essas práticas.

2.2 Sujeitos, local e período da pesquisa

A pesquisa foi realizada com três docentes da área de música do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Artes Visuais e Música na Universidade Federal Tocantins. O local do estudo foi no Campus Arraias que se localiza na cidade de Arraias no interior do estado. Uma cidade raia, a 25 km do estado de Goiás no norte do país, com uma população de mais ou menos 9.000 habitantes.

O período de desenvolvimento do estudo de campo esteve centrado no segundo semestre de 2021 e primeiro semestre de 2022. Entre os meses de setembro e outubro de 2021, foram realizadas as observações não participantes das aulas dos docentes. Enquanto no primeiro semestre de 2022, entre os meses de fevereiro e março, foram realizadas as entrevistas e as respectivas transcrições.

2.3 Técnicas de coleta de dados

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado a entrevista semiestruturada aplicada aos professores, a observação não participante das aulas e a análise documental, principalmente da legislação, da literatura específica da área e do Projeto Pedagógico do Curso.

O estudo foi desenvolvido em quatro etapas: a) na primeira etapa, ocorreu a apresentação do projeto aos cinco docentes da área de Música do curso de Licenciatura, para o conhecimento e a autorização para desenvolver o estudo no que se refere à observação das suas aulas e a definição de quais disciplinas eram mais favoráveis para serem acompanhadas; b) a segunda etapa, envolveu a atividade do levantamento e aprofundamento da literatura sobre o tema e o início da observação em sala de aula e a elaboração dos guias para as entrevistas e para as observações; c) a terceira etapa, realizou-se a aplicação das entrevistas aos docentes e as transcrições; d) a quarta etapa, deu lugar a realização das análises dos dados e a redação do relatório final.

O primeiro passo para o desenvolvimento da metodologia consistiu no levantamento e seleção dos docentes que ministram aulas na área da música. Atualmente, o curso conta com cinco professores de música. Inicialmente, foi realizado contato com esses docentes via e-mail para apresentar a pesquisa, e assim verificar a possibilidade e a autorização para desenvolvimento do estudo por meio da observação em sala de aula. No que se refere à observação de suas aulas e participação da entrevista, foi elaborada uma carta de consentimento que foi assinada pelos docentes participantes.

Após o contato, com cinco professores, três aceitaram colaborar com a pesquisa. Entre os dois que não participaram, um docente alegou que não tinha interesse e optou por não participar, e o outro não o fez por ser orientadora do presente trabalho. Posteriormente, foi enviada uma carta de consentimento via e-mail, solicitando a autorização dos docentes para observação de suas aulas e o consentimento para recolher entrevistas e recolher informações que fossem pertinentes à formação e as suas práticas pedagógicas.

2.3.1 Observação não participante

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), na técnica de observação não participante o pesquisador não se integra ao grupo ou comunidade estudada, ele apenas presencia o fato sem envolvimento com as situações, permanecendo de fora. Esse processo deve seguir um guia e método de caráter sistemático.

A escolha da observação não participante como técnica de pesquisa, justifica-se pela finalidade de conhecer, evidenciar e compreender a prática didático-pedagógica dos docentes em seu contexto de ensino musical, tal qual indica as pesquisas de caráter qualitativo. Assim, a partir das observações foi possível registrar as atividades, conversações e métodos aplicados em aula pelo docente, bem como, identificar os conteúdos, repertórios, metodologia de ensino, organização das aulas, avaliação, metas e objetivos aplicados pelo professor.

Assim, o processo de observação não participante que envolveu a visualização da atuação dos docentes em aula, aconteceu de modo remoto, não sendo possível a execução desta etapa de maneira presencial, pois o curso estava acontecendo *online* devido a situação pandêmica que se encontrava o país. Então, devido a essa conjuntura vivenciada atualmente. As aulas estavam acontecendo no formato síncrono, ou seja, presenciais, mas de modo remoto. Os docentes adaptaram suas aulas para serem realizadas via Google Meet. Dessa forma é bom salientar que as aulas não eram Ead, isto é, assíncronas, eram presenciais de modo remoto.

A partir da permissão dos docentes para realizar as observações das suas aulas, foram marcadas cinco aulas com cada professor, conforme disponibilidade deles, para que fosse possível a familiarização com o seu processo didático-pedagógico e a sua prática em sala de aula. A observação foi guiada por meio do roteiro/guia de observação (APÊNDICE I) elaborado especialmente para esse momento, no qual era enfatizado o planejamento, as atividades desenvolvidas naquela aula, o repertório, as estratégias, as orientações para o trabalho de casa e para a próxima aula.

Sendo assim, foram observadas três turmas distintas, com seus respectivos professores das seguintes disciplinas específicas da área da música: Percepção e Notação Musical II e Introdução à teoria musical (Professor A); Voz I (Professor B) e

Optativa I - Teclado (Professor C). As observações das aulas do Professor A aconteceram nos dias 21, 24, 28/09/2021 e 01, 02/10/2021, já as do Professor B foram realizadas entre os dias 22, 23, 29, 30/09/2021 e 08/10/2021, enquanto as aulas do Professor C, foram observadas nos dias 23, 27, 30/09/2021 e 04,08/10/2021. Os horários variavam, algumas aulas estavam agendadas para o primeiro horário: das 18h às 20h e outras no segundo horário das 20h15 às 22h.

Por causa do sistema remoto, algumas limitações foram observadas, como dificuldade em conexão à internet no período chuvoso, havia a impossibilidade de manter aparelhos ativos, a falta de energia elétrica, a indisponibilidade de recursos eletrônicos por parte dos alunos para o acompanhamento das aulas, bem como a reformulação da prática dos professores para se adaptarem com este novo cenário.

2.3.2 A entrevista semiestruturada

Marconi e Lakatos (2003), ao tratar da entrevista esclarecem que essa é uma técnica aplicada, geralmente, para a investigação social, que permite a compreensão instantânea e contínua das informações esperadas sobre qualquer assunto e qualquer pessoa a ser pesquisada, logo é possível realizar correções, esclarecimentos e adequações relevantes para o alcance das informações. Gray (2012) por sua vez aponta que as perguntas da entrevista semiestruturada podem ter a ordem alterada a partir da direção que a entrevista seguir, isso permite um aprofundamento das visões e das colocações dos respondentes. Já Bourdieu tem um olhar estruturalista das entrevistas, além de ter um caráter de vínculo de conhecimento, para o autor a entrevista traz em si uma relação social estabelecida entre a pesquisadora e o pesquisado, por isso, algumas entrevistas transcorreram como uma conversa sem manipulação de respostas por parte do entrevistado. Outras, permeadas de restrições, por vezes mais resumidas e cuidadosas sobre o que podia ou não ser dito.

Logo, como parte da pesquisa, a realização das entrevistas, as respostas e opiniões forneceram suporte fundamental para o aprofundamento de pontos importantes que surgiram e se apresentaram presentes na observação não participante das aulas. No primeiro momento foram elaborados os objetivos da entrevista com seus tópicos relevantes a temática e preparado o roteiro de

perguntas. Antes do início das entrevistas, os docentes foram contatados via *WhatsApp* para informá-los acerca dos propósitos e procedimentos da pesquisa e solicitado a autorização e o consentimento para participarem da pesquisa. Após o aceite de três participantes, entre os cinco professor da área da música foi marcada a data e o horário das entrevistas, estabelecidos pelos entrevistados e em acordo com a pesquisadora, respeitando a disponibilidade de cada docente.

Devido ao cenário de pandemia que impôs o distanciamento social e consequente realização de atividades remotas, as entrevistas também foram realizadas a distância, via Google Meet, plataforma de reunião por vídeo chamada. Com a escolha das datas, 24 horas antes da realização de cada entrevista, foi enviado aos participantes o link de acesso à videochamada/reunião via e-mail, sendo anexada carta de autorização e consentimento (APÊNDICE III) para assinatura delas, a fim de formalizar a confirmação de sua participação na pesquisa.

Todas as entrevistas realizadas seguiram o guia de questões elaboradas anteriormente (APÊNDICE II), permitindo durante as conversações certa flexibilidade referente ao roteiro desenvolvido. Mesmo sendo realizadas por meio *online*, distante fisicamente dos entrevistados, as entrevistas se desenvolveram de maneira tranquila, sem dificuldades na condução do diálogo, além de que os participantes demonstraram disponibilidade e disposição em colaborar com a pesquisa.

Com a permissão dos entrevistados, as entrevistas foram captadas sonoramente por meio de um gravador de celular. Para preservação da identidade dos docentes, foi escolhido referenciá-los a partir de letras em ordem alfabética, denominados de Professor A, Professor B, Professor C e Professor D, sendo que este último optou em não participar da observação de suas aulas e nem da entrevista.

A seguir (Quadro 1), estão apresentadas as datas e horários das entrevistas, assim como o tempo de duração de cada uma delas.

Quadro 1. Informações acerca das entrevistas realizadas.

Entrevistado	Data da realização	Local (remota a partir da localização/Estado do docente)	Horário da entrevista	Duração da entrevista
Professor A	22/03/2022	São Paulo	19h	1h39min
Professor B	18/02/2022	Minas Gerais	09h	1h22min
Professor C	23/02/2022	Minas Gerais	18h30	1h21min

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

2.3.3 Análise documental

A pesquisa documental envolve a utilização de documentos como fonte primordial do trabalho científico, conforme abordado por Mazucato *et al.* (2018), podendo ser materiais históricos, públicos, institucionais privados ou oficiais, leis, manuscritos, discursos, arquivos escolares, relatórios técnicos, entre outros. O uso desses documentos associa-se à temática pesquisada, ou à indispensabilidade de obter dados, pistas e informações mais concretas relacionadas ao assunto de pesquisa.

Assim, a pesquisa documental foi realizada no decorrer de todo o processo de construção do trabalho. Realizou-se um levantamento bibliográfico em livros, revistas, periódicos, artigos, teses e dissertações acerca da temática estudada para elaboração da revisão de literatura e do referencial teórico. A partir do levantamento bibliográfico foram fundamentados os assuntos e os conteúdos que contextualizam o tema sobre a prática docente na área da música. Além disso, analisou-se o Projeto Pedagógico do Curso como subsídio para compreensão do contexto em que se estruturou a proposta e a organização curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Principalmente para a compreensão de questões que permeiam a formação do futuro docente. Também, foi feita a análise dos currículos dos docentes do curso a partir da plataforma pública do CNPq – Plataforma Lattes a fim de verificar o perfil e formação acadêmica dos professores do presente curso, foram analisados os currículos *Lattes* dos 05 docentes que compõem o corpo docente da área da música.

2.4 Tratamento dos dados

2.4.1 Transcrição das entrevistas

Posteriormente as entrevistas, todos os arquivos de áudios gravados durante as reuniões com os colaboradores foram salvos e armazenados em uma pasta do drive para garantir a segurança das gravações e possíveis perdas. A transcrição das falas dos entrevistados foi realizada gradualmente entre os meses de março e abril de 2022. Para cada docente entrevistado foi gerado um documento digital no *Word* contendo a transcrição exata de suas respostas. Diferentemente do senso comum, a transcrição da entrevista não é apenas a transformação de um discurso oral em um texto. O texto transcrito é carregado de significados e contém informações relevantes sobre o modo que o entrevistado olha e trata sobre o assunto em questão. Portanto, parece razoável considerar que transcrever está longe de ser uma tarefa mecânica e impessoal. Assim, o processo de transcrição envolveu: preparar, conhecer, escrever, editar, rever e finalizar.

Quadro 2. Organização do material áudio visual transcrito.

ETAPAS				
Preparar	Conhecer	Escrever	Editar	Rever
Realizou-se cópias de segurança das gravações e manteve-se as gravações originais em diferentes dispositivos de armazenamento.	Foi dedicado algum tempo para conhecer e familiarizar-se com o material coletado, ouvindo e tentando perceber as informações mais importantes e que poderiam nos trazer conhecimento sobre os temas da entrevista (de acordo com o guia).	Esta etapa corresponde ao ato de transcrever propriamente dito. Ou seja, ouvir e escrever sem se preocupar com a pontuação, letras maiúsculas etc.	Colocar a pontuação, o que se configurou como um desafio, de modo a não alterar a intenção ou o sentido de uma resposta.	Procedeu-se à comparação do texto resultante da transcrição com a gravação, para assegurar a exatidão da informação transcrita e para rever se alguma informação não ficou sem ser editada.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Depois, para cada texto transcrito foi feita uma reflexão acerca da oralidade e da escrita, buscando compreender por meio das informações, a vivência dos participantes com a prática didático-pedagógica no ensino da música.

2.4.2 Análise dos dados

A análise dos dados coletados foi realizada seguindo os pressupostos da abordagem qualitativa e da técnica do estudo de caso. Assim, se obteve as respostas a partir das falas dos entrevistados, por meio das entrevistas e das anotações em caderno de campo provenientes das observações em sala de aula.

Após a transcrição das entrevistas, realizou-se uma primeira leitura e a categorização preliminar, seguindo os blocos temáticos da entrevista, visando articulá-los aos objetivos da pesquisa: a) formação dos docentes, b) prática didático-pedagógica, c) programa das disciplinas; e, d) projeto pedagógico do curso.

Posteriormente, para cada uma das categorias foi separada as diferentes respostas dos docentes, para assim identificar e interpretar os pontos em comum e as diferenças. O enfoque não foi tratar as entrevistas de maneira individualizada, visto que o interesse se voltava às informações acerca da prática pedagógica. Logo, optou-se em agrupar as falas e respostas dos entrevistados diante de questionamentos da mesma temática. Ou seja, se fragmentou o todo para reorganizar em categorias – em unidades de significação.

Assim, o método para analisar os casos buscou verificar padrões e semelhanças presentes, bem como, contrastar as informações, sem o intuito de comparar, mas fazer o cruzamento das falas dos entrevistados, de estabelecer associações, comprovações e opiniões.

Por meio da interpretação foi possível entender os comportamentos, métodos, problemas e as condições referentes ao tema estudado, logo permitindo a compreensão da narrativa dos três docentes à luz da literatura de referência articulada com suas falas, tomadas como fonte de conhecimento e então construir o capítulo de resultados e discussão.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE MÚSICA

3.1 Licenciaturas em Educação do Campo

As licenciaturas em Educação do Campo surgiram a partir de 1990, pela mobilização da sociedade civil e de movimentos sociais descontentes, especialmente com a situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. Essa mobilização se refere às lutas sociais pelo direito à educação, pensadas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que vive. Ressalta-se que a compreensão da constituição histórica da Educação do Campo está relacionada com as lutas pelo direito à terra e por educação nas áreas de reforma agrária (CALDART, 2009).

Sendo assim, o objetivo da educação do campo é o ensino-aprendizagem de crianças, jovens e adultos que vivem e trabalham no campo. Trata-se de uma política pública que promove o direito e o acesso à educação aos indivíduos que vivem na zona rural, do mesmo modo que é garantido para a população que vive na área urbana. Salienta-se que a denominação do termo educação do campo, não é apenas relacionada a sua localização geográfica, mas também pela identidade e cultura diferenciada dos sujeitos que ocupam as áreas rurais (RODRIGUES; BONFIM, 2017).

A lei máxima da educação, a Lei nº 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação, determina uma estrutura geral do ensino brasileiro, com estabelecimento do direito à população do campo a uma educação apropriada às suas características socioculturais, por meio de um ensino organizado em metodologias e currículos adaptado à realidade da vida rural. Isso torna válido e reforça o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência escolar de todos. Logo, toda essa organização garante, de acordo com a legislação, o direito à educação, independentemente de cor, sexo, raça, idade, condições financeiras etc. (BRASIL, 1996).

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, criado pela SECADI/MEC em 2007, pretendia fomentar nas universidades

públicas, a elaboração de projetos de ensino, pesquisa e extensão, na esfera da formação de educadores para o exercício de atividades com os indivíduos que trabalham e vivem no e do campo. Nesta lógica, o programa estabeleceu-se como uma ação estratégica e uma bagagem única para possibilitar a especificidade da formação na diversidade sociocultural e no direito universal dos povos do campo à educação pública. A luta histórica por esses direitos, por esse modo de Educação do Campo se enleia com à luta pela terra, pela reforma agrária, pela socialização da terra, pela obtenção do conhecimento. Assim, o curso se organiza para uma formação apta a produzir aprendizagens de teorias e técnicas que contribuam na atuação do trabalho, fundamentado teoricamente, com sustentabilidade política, econômica, cultural e social (MOLINA; SÁ, 2011).

Ainda conforme Molina e Sá (2011), o engajamento do curso materializa-se em um panorama de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que sustenta uma relação direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Um tipo de escola, que em seus métodos de ensino e de aprendizagem considera o universo cultural e os modos próprios de aprendizagem dos indivíduos do campo, validando além dos saberes acadêmicos, saberes construídos a partir de sua cultura e da relação com a terra.

Portanto, o projeto das Licenciaturas em Educação do Campo, presume formar educadores em um currículo que adapta os saberes em diversas áreas do conhecimento, seja em Línguas, Artes, Literatura ou Ciências da Natureza. Este formato de habilitação, fundamenta-se em diversas reflexões sobre o perfil do educador a ser formado para contextos específicos. De fato, o campo requer um educador que tenha empenho, condições teóricas e técnicas para agregar as práticas e ideias que elaboram o meio e a escola rural. Assim, as demandas presentes na escola do campo, carece de um profissional com uma formação mais ampliada e interdisciplinar, já que ele terá que ser capaz de desempenhar vários aspectos educativos.

Baseado nisso, a formação não se limita em torno de uma só proposta de atuação docente. A responsabilidade com um curso desse tipo, que prioriza a atuação do educador competente e capaz de remodelar e ressignificar a realidade da escola rural, passa pela preocupação em certificar uma concepção de docente, que garanta tal ação. Por isso, a Licenciatura em Educação do Campo, procurou

instituir espaços e tempos no currículo para que todos os futuros educadores tenham a possibilidade do contato com as diversas áreas de conhecimento, da mesma maneira, que consigam empenhar os estudos com os quais se identificam. Cada área vai se articulando de acordo com sua história, sua metodologia, seus impasses, seus objetivos e problemas. Conforme Molina e Sá (2011), a organização dos tempos e espaços de funcionamento do curso partiu do princípio de que a escola e a comunidade são tempos/espaços para formação e avaliação de saberes, e que, desse modo, seria importante superar a visão que a escola é lugar de teoria da aplicação/transformação.

A perspectiva é de que a escola funcione como mediação para aprender a estruturar e organizar o modo de pensar/sentir/agir e não para preservar e/ou substituir formas anteriores. Nessa vertente, a pedagogia da alternância foi aplicada como referência para a programação dos tempos/espaços do curso. Desse modo, concretiza-se, os conceitos de tempo escola e tempo comunidade, como regime normativo e contínuo de aprendizagem.

Formigosa, Rocha e Silva (2020) comentam não ser intencional fazer acareações entre os cursos de licenciatura em determinada área do conhecimento e licenciatura em Educação do Campo, já que tais cursos, têm o mesmo objetivo em comum, a formação de professores, embora tenham as suas especificidades. Vale ressaltar, por exemplo que enquanto as licenciaturas em Física, Matemática, Ciências da natureza, entre outras, primam pela presença de um conteúdo definido, tido como clássicos, para serem desenvolvidos em sala de aula como parte principal da aprendizagem, a Educação do Campo, por seu lado, procura construir uma formação pautada em um modelo de sociedade humana e solidária, a partir de uma visão educacional capaz de incluir o sujeito do campo como protagonista do seu processo formativo.

Os cursos de licenciatura em Educação do Campo, foram se construindo a partir de demandas como essas, e assim se constituíram, organizando limites e possibilidades para a formação do professor e para a sua atuação nas escolas do campo, mesmo frente às diversas lacunas na educação básica. A argumentação fundamenta-se na questão de que os cursos de Educação do Campo se propõem a formar por área do conhecimento, uma visão interdisciplinar, revelando-se como um

enorme desafio, tanto no domínio da sua construção curricular quanto do percurso formativo e profissional.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo foram planejados para serem desenvolvidos por área do conhecimento, a saber: Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Sociais; Matemática e Ciências Agrárias. Os quais habilitam os egressos a atuarem nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Esses cursos iniciam em 2005 como experiência piloto na UFMG, UnB, UFBA e UFS. Posteriormente, em 2007, ocorreu a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) com a abertura de editais nos anos de 2008 e 2009, para apoiar a oferta dessas Licenciaturas nas instituições de ensino superior, para tanto, destinavam recursos específicos para a sua operacionalização (FORMIGOSA; ROCHA; SILVA; 2020, p. 152).

Esses autores levantam a questão sobre por que formar por área do conhecimento e não por disciplinas específicas? Essa resposta se faz importante, para a compreensão de que a construção desse curso, nas universidades se deu de forma coletiva, abrangendo tanto os movimentos sociais que foram os primeiros a acionarem o governo federal sobre a escassez de oferta dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas do campo, nível de escolaridade em que os alunos são preeminente desassistidos na zona rural.

É nesse contexto que a Educação do Campo aprofunda a visão de formar professores, que além de preencher uma demanda retraída em algumas disciplinas específicas, também possibilita uma formação aos sujeitos do campo de forma especial e diferenciada. Essa iniciativa proporciona aos alunos da educação básica, ter um professor que tenha formação na sua disciplina de atuação e com sensibilidade para as especificidades intrínsecas à atuação docente nas escolas do campo, que acontece nos distintos espaços (FORMIGOSA, ROCHA; SILVA, 2020).

De acordo com Molina (2017), o documento que direcionou a implantação dos cursos de licenciatura em Educação do Campo, enfatiza que essa política foi organizada para garantir a formação na área da educação superior, para os educadores que já atuavam na escola do campo.

O objetivo dessas licenciaturas visa promover a formação por área de conhecimento, habilitando-os para a docência multidisciplinar das escolas do campo, estruturando os componentes curriculares a partir das áreas de artes, literatura e linguagem, ciências humanas e sociais, ciências da natureza, matemática e ciências

agrárias. Molina (2017) considera como um grave problema a insuficiência da oferta dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio no espaço rural, desse modo, tal desproporção na distribuição percentual das matrículas dificulta o progresso escolar daqueles alunos que desejam continuar os seus estudos no seu território.

As licenciaturas em Educação do Campo foram planejadas pensando em reunir um conjunto de educadores nessas escolas campesinas que estejam habilitados em mais de uma área de conhecimento, possibilitando a ampliação da oferta dos níveis de escolarização no campo. Os cursos pretendem formar educadores para além da docência, que também atuem na gestão de processos educativos escolares e comunitários. Ao objetivar que as escolas do campo estejam preparadas a contribuir para a formação de jovens com capacidade de apreender a complexidade do que acontece no campo brasileiro. Portanto, na atualidade, é preciso formar educadores que trabalharão ali e que estejam capacitados para compreender criticamente esse processo e sobre eles interferir (MOLINA, 2017).

Nesse sentido, o perfil de educadores que se pretende formar nesses cursos tem foco na atuação a partir das áreas específicas, da gestão de processos educativos escolares e de projetos educativos comunitários.

3.2 Licenciaturas em música

Embora existam muitas diferenças na estrutura curricular entre as licenciaturas em música e as licenciaturas de educação do campo, a pertinência deste subtítulo se dá pelo fato da licenciatura em educação do campo estudada ter habilitação em música, ou seja, formar o professor habilitado para lecionar música.

As licenciaturas são tipos de graduação que certificam àqueles que nela se formam, o direito de ensinar na educação básica, conforme diz o artigo 62 da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96):

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL,1996).

De modo geral, os cursos de licenciatura surgiram no Brasil na era Vargas, na década de 1930. De acordo com Oliveira (2011), foi por meio do Decreto de Lei nº 1.190/1939, que tratava da organização da faculdade nacional de filosofia, que concedia o diploma de bacharel aos que concluíssem o curso, garantindo uma formação em didática. Em complemento, Pereira (2018) aborda que nessa época, os bacharéis conseguiam permissão para dar aula no ensino secundário, ao acrescentar mais um ano de formação com disciplinas pedagógicas, a fim de obter a licenciatura.

No que se refere a formação do professor de música, foi a partir do ano de 2008, em consequência da publicação da Lei nº 11.769 que determinava a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras de educação básica, estruturada dentro do componente curricular da arte (BRASIL, 2008), é que as licenciaturas em música foram se consolidando em diversas instituições de ensino superior. Essa legislação veio impor às escolas de ensino básico do país a necessidade da integração da educação musical nos currículos escolares. No entanto, esse diploma não garante a obrigatoriedade de um profissional com formação específica para atuar nessa área de conhecimento.

Durante as audiências e votações desse projeto de lei, o Ministério da Educação mostrou oposição em relação à formação específica na área. O trecho a seguir apresenta as razões que justificam o veto na forma de mensagem do governo federal no diário oficial da União, junto a lei 11.769/2008:

Razões do veto

“No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto (BRASIL, 2008, p. 1).

Ao passo que essas discussões demandavam, as instituições ligadas à educação musical almejavam desde o início desta questão da aprovação da lei 11.769/2008 que o professor para atuar nessa área tivesse uma formação específica e que a oferta da música fosse um componente curricular independente, sem transversalizar a disciplina da Arte (VIANNA FILHO, 2016).

Contudo, embora não existisse uma legislação do âmbito da Lei 11.769, a música sempre esteve presente nas escolas. A história da educação musical, mostra

que entre 1931 e 1961, o canto orfeônico era introduzido no cenário da educação brasileira de modo sistemático. Responsável por esse movimento, Villa Lobos introduz uma filosofia de educação musical que procurava deixar de lado os padrões europeus para enaltecer a cultura brasileira, trazendo-a para o campo educacional. Dessa forma, o canto orfeônico introduz a música no currículo nacional ao mesmo tempo que serve para exaltar no contexto escolar e no jovem a ideia de um povo patriota (VIANNA FILHO, 2016).

Heitor Villa-Lobos implantou cursos de música e introduziu o canto orfeônico nas escolas estaduais, sistematizando o ensino de música nas escolas do Estado de São Paulo e Rio de Janeiro, com base no folclore que serviu como tema para a formação de uma consciência sociocultural e musical. Seu carisma aliado ao espírito cívico-patriótico da época introduziu no currículo das escolas primárias e secundárias do Brasil a obrigatoriedade do ensino de música que permaneceu por mais de uma década (PEREIRA, 2018, p. 222).

O programa de Villa Lobos centrava na disciplina, na exaltação a cultura brasileira e a pátria, utilizava temas do folclore brasileiro, para orientar as aulas de música com o uso da voz, recurso acessível a todos. Porém, mesmo sendo um movimento de sucesso, os desafios se apresentavam principalmente pela falta de professores habilitados para executar o plano estabelecido (VIANNA FILHO, 2016).

Em 1971, a partir da Lei 5692, a formação exigida para o magistério foi modificada, requerendo o nível superior em cursos de licenciatura. Desse modo, transformou-se, significativamente, as graduações na área de conhecimento específico, devido a exigência das habilitações para a atuação na área (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2011). Conforme Vianna Filho (2016), as mudanças no âmbito da educação trouxeram o desafio da formação de um profissional apto para atender as especificidades. Esse autor afirma ainda que a mudança na legislação trouxe mudanças na oferta do ensino da música na escola, uma vez que essa disciplina foi substituída pela educação artística, que absorveu todas as linguagens artísticas (música, artes visuais, teatro, dança) dentro de uma só disciplina. Elas eram desenvolvidas em um único componente curricular e com apenas um educador para articular todos esses conhecimentos dando lugar ao chamado professor polivalente.

Pereira (2018, p. 230) comenta que essa modificação na formação do professor,

[d]esta forma, o conhecimento torna-se superficial nas linguagens artísticas, com uma proposta metodológica, de certa forma, ineficaz para uma formação generalista, que não será capaz de dominar as especificidades de cada linguagem, não correspondendo, portanto, às necessidades do profissional que se pretende formar. Com isso, percebe-se a fragmentação do ensino dessas áreas e a música, como as demais linguagens artísticas, perde o seu caráter de conteúdo específico [...]

Ao longo do tempo, surge uma nova LDB nº 9394/96, trazendo novas estruturas para a educação brasileira. A profissão do professor é garantida, permitindo lecionar nas escolas regulares a partir do diploma. Essa Lei manteve a exigência de formação específica, no entanto, em relação ao ensino das artes, principalmente à música, não houve mudança significativa, pois o que se percebeu foi a permanência do professor polivalente.

Vale ressaltar, que foram diversas as reformas educacionais criadas por decretos e leis (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2011). Legalmente, as reformas, separaram os cursos de bacharelado e de licenciatura. As licenciaturas passaram a ser cursos voltados, unicamente, à formação docente. Com isso, “professor” é uma profissão regulamentada, atribuindo-lhe o direito de ministrar aulas nas escolas de ensino básico. Sendo esse também o caso na área da música.

Vianna Filho (2016) afirma que a imprecisão com que o ensino de arte foi mencionado na LDB de 1996, trouxe grande preocupação na organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais no que se refere à educação musical.

Em 2005, é retomada a discussão sobre o ensino de música nas escolas. São convidados ao debate sobre o tema representantes da instituição civil, músicos, artistas e professores. Neste processo de reflexão houve o apoio dos agentes políticos, corroborando com a proposta em discussão. Assim, o projeto nomeado de PL 273/2008, seguiu para a sanção do governo federal, designando a Lei 11.769/2008. Isto posto, a música continua sendo um conteúdo a ser trabalhado nas aulas de arte, no entanto como componente e não como disciplina em si mesma.

Portanto, a partir das discussões apresentadas, é visível que houve crescimentos discretos e favoráveis à inclusão da música nas escolas. Em muitos estados a música ainda é componente ativa e lecionada por educadores musicais formados nas diversas licenciaturas das universidades, principalmente públicas, mas isto não é a realidade da totalidade da federação. A seguir são apresentadas as ofertas de formação que são disponibilizadas para esta área do conhecimento.

Para ilustrar a presença da música nas instituições de ensino superior, especialmente públicas, foi elaborado um quadro demonstrativo das universidades que oferecem o curso de licenciatura em música e aquelas que possuem a licenciatura em educação do campo nas diversas habilitações e em especial na área da Música.

Quadro 3 – Demonstrativo de Universidades que possuem os cursos de Licenciatura em Música e Educação do Campo.

Nº	INSTITUIÇÕES COM LICENCIATURA EM MÚSICA	INSTITUIÇÕES COM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
1	Universidade de São Paulo	Universidade Federal de Santa Catarina (Interdisciplinar em Ciências da Natureza)
2	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Universidade Estadual do Ceará (Habilitação em Ciências da Natureza e Linguagens e Códigos)
3	Universidade Estadual de Campinas	Universidade de Brasília (Habilitações em Ciências da Natureza; Matemática e Linguagens, Artes e Literatura)
4	Universidade Federal de São Carlos	Universidade Federal do Espírito Santo (Habilitações em Linguagens e Ciências Humanas e Sociais)
5	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Universidade Federal do Maranhão (Ênfase em Ciências Agrárias e Ciências da Natureza e Matemática)
6	Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro	Universidade Federal de Minas Gerais (Habilitações em Ciências da Vida e da Natureza; Línguas, Artes e Literatura; Matemática e Ciências Sociais e Humanidades)
7	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (Habilitações em Ciências da Natureza e Linguagens e Códigos)
8	Universidade Federal do Espírito Santo	Universidade Federal do Pará (Habilitações em Ciências Agrárias e Naturais; Matemática e Linguagem: Códigos e suas Tecnologias)
9	Faculdade de Música do Espírito Santo "Maurício de Oliveira"	Instituto Federal do Pará (Habilitação em Ciências Humanas e Naturais; Ciências Agrárias; Ciências Exatas e da Terra)
10	Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade Federal de Campina Grande (Habilitação em Ciências Exatas e da Natureza; Ciências Humanas e Sociais e Linguagens e Códigos)
11	Universidade do Estado de Minas Gerais	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Habilitação em Ciências da Natureza)
12	Universidade Federal de Juiz de Fora	Universidade Federal de Rondônia (Habilitação em Ciências da Natureza e Ciências Humanas)

13	Universidade Federal de Ouro Preto	Universidade Federal de Roraima (Habilitações em Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Matemática)
14	Universidade Federal de Uberlândia	Universidade Federal de Sergipe (Habilitação em Ciências Humanas)
15	Universidade Federal de São João Del Rei	Universidade Federal de Santa Maria (Habilitação em Ciências Humanas e Sociais)
16	Universidade Estadual de Montes Claros	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (Ciências da Natureza e Linguagens e Códigos)
17	Universidade de Brasília	Universidade Federal do Rio Grande (Ênfase em Ciências da Natureza e Ciências Agrárias)
18	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Habilitação em Ciências da Natureza e Matemática)
19	Universidade Federal de Goiás	Universidade Federal do Piauí (Habilitação em Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais)
20	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Universidade Federal do Paraná Litoral (Habilitação em Ciências da Natureza)
21	Universidade Federal de Mato Grosso	Universidade Federal do Rio Grande (Habilitações Ciências da Natureza e Ciências Agrárias)
22	Universidade Federal do Amazonas	Universidade Federal do Espírito Santo (Habilitações em Linguagens e Ciências Humanas e Sociais)
23	Universidade Federal do Pará	Universidade Federal do Pampa (Habilitação em Ciências da Natureza)
24	Universidade do Estado do Amazonas	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Habilitações em Ciências Agrárias, Ciências da Natureza e Matemática)
25	Universidade Federal do Acre	Universidade Federal da Fronteira do Sul (Interdisciplinar em Ciências da Natureza; Ciências Sociais e Humanas; Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias)
26	Universidade do Estado do Amapá	Universidade Federal do Goiás (Habilitação em Ciências da Natureza e Matemática)
27	Fundação Universidade Federal de Rondônia	Universidade Federal do Tocantins (Habilitação em Artes Visuais e Música)
28	Universidade Federal de Roraima	Universidade Federal de Viçosa (Habilitação em Ciências da Natureza)
29	Universidade do Estado da Bahia	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Habilitação em Ciências Humanas)
30	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (Habilitações em Matemática e Ciências da Natureza)

31	Universidade Federal da Bahia	Universidade Federal do Norte do Tocantins (Habitação em Artes Visuais e Música)
32	Universidade Estadual de Feira de Santana	
33	Universidade Federal de Sergipe	
34	Universidade Federal do Piauí	
35	Universidade Federal de Alagoas	
36	Universidade Federal da Paraíba	
37	Universidade Federal de Campina Grande	
38	Universidade Federal do Ceará	
39	Universidade Estadual do Ceará	
40	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	
41	Universidade Federal do Cariri	
42	Universidade Federal de Pernambuco	
43	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco	
44	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano	
45	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	
46	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	
47	Universidade Federal do Maranhão	
48	Universidade Estadual do Maranhão	
49	Universidade Estadual de Londrina	
50	Universidade Federal do Paraná	
51	Universidade Estadual de Ponta Grossa	
52	Universidade Estadual do Paraná	
53	Universidade Estadual de Maringá	
54	Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina	
55	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	

56	Universidade Federal de Santa Maria	
57	Universidade Federal de Pelotas	
58	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	
59	Fundação Universidade Federal do Pampa	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do levantamento junto ao e-mec¹, 2022.

As universidades Federal do Tocantins e Federal do Norte do Tocantins são as únicas que oferecem o curso de licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes Visuais e Música.

3.3 Educação musical no Ensino Superior

Mateiro (2009) tem demonstrado nos seus estudos que no Brasil e nos países latino-americanos, a partir da década de 1990, o processo de ensino superior vem vivenciando alternativas e modificações, sobretudo com a finalidade de agregar-se à luta da economia no mundo da globalização e consolidar as concepções democráticas.

Essa autora faz este estudo com o objetivo de expor e verificar a condição dos cursos superiores de formação docente em educação musical, com o intuito de demonstrar aspectos reais para o aprimoramento da qualidade educativa. Utilizou em seu estudo um questionário respondido pelas instituições superiores de ensino como sendo a fonte de informação. A autora afirma, que foi possível concluir que a exigência para se vincular ao curso é a prova teórica; e que apenas 15,6% do total das instituições superiores do Brasil não avalia o conhecimento musical preliminar dos concorrentes. Esta situação refere-se a dados de instituições de ensino superior das regiões sul e sudeste do Brasil. Dessa forma, o perfil do ingressante é bastante diversificado, alguns têm uma iniciação musical e outros entram sem qualquer conhecimento prévio.

¹ Disponível em: <https://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 03 mar. 2022.

De acordo com Pereira, pesquisas na área da educação musical trazem possibilidades de desenvolvimento da complexa tarefa de formação de profissionais para o ensino da música, visto que,

[t]al tarefa se apresenta como um desafio devido às transformações constantes da contemporaneidade, pois é preciso considerar os contextos sociais, políticos, culturais e ideológicos de cada licenciando, bem como suas expectativas que influenciarão na aprendizagem e, conseqüentemente, em sua atuação profissional (2018, p. 229).

Nesta direção, faz sentido pensar como o ensino superior, no caso o curso de Educação do Campo com habilitação em Música tem lidado com a formação de professores para a educação musical. Será que o discente aprende música no decorrer do curso superior e de qual modo a instituição formativa enfrenta a organização do currículo do curso para formar esse docente?

Bellochio (2016) mostra que, quando o propósito é a formação de professores para o ensino de música, é necessário priorizar os conteúdos musicais. Além disso, nessa formação o futuro professor deve saber de que modo as aulas de música se organizam no espaço escolar. Neste sentido, a formação em educação musical requer dos profissionais conhecimento musical e capacidade crítica.

Aí está uma imensa responsabilidade para os professores de música, que sempre estará presente quando pensamos em sua formação profissional: um desenvolvimento profissional e ético com o seu trabalho, inicialmente, como estudantes e, posteriormente, como professores de música. Enfatizo que professores têm à docência como foco de atuação profissional e essa ação acontece em um espaço que não é destituído de projetos e intencionalidades para além da música. Se a educação musical acontece em escola(s), está alinhada a determinados princípios e orientações constituídas pelo coletivo que a desenvolve (BELLOCHIO, 2016, p. 16).

Considerando o ato de responsabilidade profissional é preciso traçar metodologias que assegurem uma sólida formação em música, com possibilidades de inovar com conteúdo específicos e com capacidade de organizar as aulas de música e as produções no espaço de ensino aprendizagem. Sendo assim, a Instituição de Ensino Superior formativa na habilitação em música (licenciatura) carece de atualizar a estrutura de suas matrizes curriculares e práticas, que mobilize experiências musicais e pedagógicas musicais dos acadêmicos, sem desvalorizar a tradição, mas não estar totalmente preso a ela como se essa condição fosse ímpar (BELLOCHIO, 2016).

Portanto, é enorme o desafio de formar professores, especialmente professores de educação musical, devido às práticas sociais e históricas estarem em

constantes transformações, o que significa desafios éticos, humanos, políticos e sociais. Além disso, existe o desprestígio da carreira docente, especialmente no que diz respeito às escolas públicas e é claro a desvalorização a uma formação educacional marcada pelo atual governo federal.

3.4 Ensino de música nas escolas brasileiras

A linguagem musical é parte da vivência dos seres humanos. Por ser um instrumento precioso que pode fazer transformações nas instituições de ensino, já que contribui no processo de aquisição de saberes e aprendizagem, de modo que produz evolução cognitiva. Tal ferramenta pode cooperar para a formação integral do indivíduo. Sendo assim, é fundamental o contato de todos os professores com a educação musical ao longo das fases de formação na educação básica (KASTEIN; PACÍFICO, 2018).

De acordo com Kastein e Pacífico (2018), a prática da musicalização na educação contribui e ajuda no desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima, na integração social, bem como no autoconhecimento. Os autores afirmam que a música difunde a herança cultural e deve ser valorizada na escola, pois é uma aptidão inerente a todas as pessoas. É incontestável que a música sempre fez parte da vida humana. Uma educação musical efetiva auxilia na compreensão de aspectos linguísticos, de costumes, de uma história e da realidade em que o indivíduo está inserido.

Nessa perspectiva, o professor tem um papel relevante de fazer com que o educando descubra, analise e entenda os diversos gêneros e ritmos do mundo por meio do contato e aprendizado de instrumentos musicais e do canto. Desse modo, é necessário a prática da música desde a educação infantil (KASTEIN; PACÍFICO, 2018).

Os anos iniciais da escolarização freqüentemente estão sob a responsabilidade de professores que são responsáveis por todas as áreas do conhecimento escolar. Algumas atividades musicais fazem parte das ações desses professores, mas muitos deles se queixam da falta de preparo para tais atividades. A formação musical que recebem nos cursos formadores tem sido insuficiente para gerar confiança e competência com relação a esta área do conhecimento (FIGUEIREDO, 2005, p. 26).

Mesmo com o entendimento da necessidade de educação musical no ensino básico, nota-se a escassez de profissionais específicos, como os licenciados em música ou educação musical. Isso gera um processo educacional vicioso por falta de intencionalidade pedagógica especializada, a qual deveria ser fundamentada por métodos específicos no âmbito da educação musical. O ensino da música vai muito além de ouvi-la em datas marcantes nas escolas, de utilizá-la somente para formar hábitos e atitudes ou como recreação (KASTEIN; PACÍFICO, 2018).

Em se tratando de educação musical, em 10 de maio de 2016, o Ministério da Educação publicou a Resolução CNE/CEB nº 2, que define as diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica com orientações e competências às escolas, às Secretarias de Educação, às instituições formadoras de profissionais e docentes de Música. Com a alteração da Lei 11.769/2008, pela Lei nº 13.278 de 2016, que dispõe acerca das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como linguagens artísticas obrigatórias do componente curricular Arte (BRASIL, 2016), a música perdeu seu caráter disciplinar passando a componente curricular.

Tais medidas citadas compõem as alterações legais sobre o ensino da música nos últimos anos. A música novamente passa a estar diluída entre as outras artes e muitas vezes lecionada por professores sem habilitação na área. Observa-se que há um longo caminho a percorrer e muito para se refletir sobre o ensino da música no contexto das escolas brasileiras por diversos motivos, como exemplo a pouca valorização dessa área de conhecimento na educação escolar. Logo, esse fato é consequência das políticas educacionais, ou ausência delas, mais especificamente com relação a falta da música no currículo concebendo uma educação musical exclusiva, visto que as leis reduzem a ampla área de conhecimento de cada linguagem artística de acordo com suas especificidades (SANTOS, 2019).

Em um documento de protesto às propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) considera impróprio caracterizar as linguagens artísticas Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como subcomponente da Arte. Logo, a BNCC, ao apresentar que a formação em Arte ocorre em *licenciaturas específicas para cada linguagem artística* assume um paradoxo, porque para atender essa exigência as escolas teriam que contar com professores especialistas para cada uma das quatro linguagens artísticas. Situação

indispensável em cada subcomponente para cada fase da educação básica. Sendo assim, pode ser evidenciado que Artes Visuais, Dança, Música e Teatro possuem componentes curriculares específicos, e não características fragmentadas, visto que cada um desses campos exige formação específica de professores por suas características diferentes (ABEM, 2016).

Sendo assim, os educadores musicais estão sozinhos em uma batalha para valorização da música, e ao mesmo tempo conseguir desconstruir a visão de que a música ocupa um espaço irrelevante em termos educacionais, pois, parece que a sociedade brasileira, que em sua maioria não teve acesso a qualquer tipo de educação musical formal, vê a música apenas como bonita e não necessária e essencial na educação e formação dos sujeitos (FIGUEIREDO, 2005).

Vale ressaltar, que os professores das séries iniciais não serão trocados por professores de música, ao contrário, poderão contribuir neste percurso de construção de novas possibilidades para a música na educação. O professor dos anos iniciais pode colaborar compreendendo a necessidade de profissionais licenciados e habilitados musicalmente, e assim abrir novos espaços para os educadores de música nos primeiros anos (FIGUEIREDO, 2005).

Portanto, a educação musical vigente vem buscando implementar seu campo de estudo, no intuito de alcançar contextos e metodologias diversificadas, e assim enfrentar os desafios impostos pelas diversas legislações e modificações nas políticas educacionais (PEREIRA; SILVA, 2019).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: O RELATÓRIO DO CASO

4.1 A Licenciatura em Educação do Campo – Campus Arraias/UFT

A Universidade Federal do Tocantins (UFT) foi criada nos anos 2000, mas apenas a partir de maio de 2003 que iniciou suas atividades, em um estado considerado multicultural, as gentes do estado – quilombolas, indígenas e comunidades negras rurais - integraram-se pessoas vindas dos diversos estado da federação. Sendo assim, a instituição enfrentou um grande desafio com o objetivo de proporcionar práticas educativas que pudessem abarcar essa multiculturalidade e ao mesmo tempo aumentar o nível de qualidade de vida de um povo caracterizado como heterogêneo (UFT, 2014).

A instituição pública mais importante de ensino superior do estado é a UFT, em relação à dimensão e desempenho acadêmico. Desse modo, os investimentos em ensino, pesquisa e extensão é realizado na busca de consolidar uma sintonia com as especificidades do estado, manifestando assim, o compromisso social desta instituição para com a população em que está inserida. A universidade orienta-se por diversos princípios estabelecidos em estatutos e regimentos internos. Dentre eles, destaca-se a formação de profissionais de diversas áreas do conhecimento, habilitados à inserção em campos profissionais e a colaboração no desenvolvimento da população brasileira, participando na sua formação contínua (UFT, 2014).

É a partir de 2014 que o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFT fez uso de suas atribuições legais para realizar a aprovação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e assim implementar o curso de Licenciatura em Educação do Campo no Campus Arraias, a partir da participação de um edital da SECADI nº 02-2012. Sendo, portanto, a única universidade do Tocantins a oferecer tal licenciatura na área de Linguagens e Códigos: habilitação em Artes Visuais e Música (UFT, 2014).

A estrutura do PPC foi realizada por uma equipe de professores que trabalham na área da Educação do Campo, da Matemática, da Pedagogia do campus universitário de Arraias da UFT. A proposta do curso surgiu da relação com a rede de ensino, do edital SECADI nº 02-2012 e de um grupo de professores da UFT.

A partir das características da região e do entorno, das comunidades rurais da região, das comunidades quilombolas e da vocação do campus de Arraias, foi possível consolidar a estruturação deste PPC, realizado pelos professores: Dr. Idemar Vizolli, Dr.^a Raquel Alves de Carvalho, na época Mestre Ana Carmem de Souza Santana, Dr. Alessandro Rodrigues Pimenta, na época Mestre Suze da Silva Sales.

Vale ressaltar a importância que tiveram os alunos oriundos de comunidades quilombolas e camponesas matriculados na primeira turma do curso de licenciatura em Educação do Campo/Campus Arraias da UFT para consolidar a proposta, especialmente os estudantes vindos da comunidade Lagoa da Pedra (UFT, 2014).

Conforme o PPC, o curso de licenciatura deve acontecer na modalidade de ensino presencial em regime de alternância, totalizando assim uma carga horária de 3.300 horas, dentre as quais se dividem em disciplinas das áreas pedagógicas, das áreas da habilitação Artes Visuais e Música, atividades complementares e estágios curriculares. O curso possui uma duração mínima de 8 semestres e máximo de 12 semestres. O ingresso ao curso ocorre por meio de processo seletivo – vestibular. Os subsídios deste curso estão traçados com projetos sob temas da educação do campo, da etnomatemática, educação de jovens e adultos, políticas públicas, história local, formação de professores, entre outros.

No que se refere a habilitação em Música, área de interesse à nossa pesquisa, ao verificar com os docentes se sua concepção sobre aula de música tem relação com o que é estabelecido no PPC, sobre atender a área da música, as falas dos colaboradores e seus comentários são:

Professor A: *Na verdade tem, o PPC ele atende. Ele poderia ser um pouco mais adequado, estava sendo feito uma renovação do projeto... O grande pulo do gato seria separar Educação do Campo com habilitação em Artes Visuais e Educação do Campo com habilitação em Música, aumentando substancialmente a carga horária de Artes Visuais e a carga horária de Música.*

Professor B: *Olha, o PPC não estabelece praticamente nada. O PPC fala do elenco de disciplinas, a matriz curricular, as ementas e a bibliografia... então você vai pegar a ideia do projeto e materializar, aí vai depender do professor colocar em prática ou elaborar o programa de disciplinas, o conteúdo programático, que atenda aquilo que preconiza o PPC. O PPC mostra caminhos com a ementa, bibliografia.*

Professor C: *[...] o PPC tem muitas lacunas que precisam ser preenchidas, então a gente tem que fazer pequenas modificações, a gente tem que ir*

adaptando, mas ir contra o PPC não, nunca, isso aí não, tem que estar de acordo.

A literatura na área fala sobre cursos polivalentes e a problemática da adoção desse tipo de licenciatura. Marques *et al* (2021) questionam “A polivalência como banalização da educação no ensino de arte e políticas públicas: como ser 4 sendo 1?” Os autores discutem a banalização da educação, sobretudo, no que se refere às ciências humanas e sociais e, principalmente, a arte. Colocam em questão a causa da polivalência – como ser 4 sendo 1. Perguntam: O que se deve esperar em termos de qualidade do trabalho de um professor formado em uma área que ministre outras disciplinas consideradas afins? Ademais, questionam o lugar da arte na educação brasileira, no currículo escolar e no pensamento social. Procuram explicitar como a docência está sendo banalizada, sobretudo em arte, fazem reflexões sobre a situação da qualidade do ensino, quando outros profissionais estão lecionando arte sem o prévio conhecimento e as especificidades da área. É um pouco disso que se interpreta quando os professores da licenciatura em Educação do Campo deixam transparecer em suas falas, embora a polivalência não seja neste caso em artes, mas entre: pedagogia, ciências sociais e humana, artes visuais e música.

No caso da licenciatura em estudo, os professores das áreas da habilitação têm uma formação específica nas suas áreas – música ou educação artística com habilitação em música, mas estão formando professores polivalentes. Seguem um PPC que foi elaborado por pedagogos, matemático e filósofo que não têm formação e nem relação com as áreas de habilitação - Artes Visuais e Música. Portanto, o PPC da licenciatura não foi elaborado por professores das áreas de habilitação: Artes Visuais e Música.

Quando questionados se o programa da disciplina música atende à demanda necessária à formação de professores de música:

Professor A: *Das disciplinas teóricas, ele atende adequadamente, às outras disciplinas ele também atende, uma coisa que não tenho dúvida é da capacidade dos professores de música, então eles podem adequar. A gente adapta.*

Professor B: *Da minha disciplina sim. Agora tem que saber se o programa de disciplina de todas as disciplinas tem essa mesma visão, esse mesmo viés. Como o programa de disciplina é prerrogativa do professor, não se padroniza um programa de disciplina, pode ser o problema, porque eu tenho meu conteúdo programático, meu programa de disciplinas, associando teoria e prática, não dissociando em hipótese alguma visando a formação do professor de música, e por aí a fora, pode ser que outro professor tenha*

uma outra visão: “não, a minha disciplina não pretende usar teoria musical, é só prática”, então ele começa a fugir de um padrão. Aí uma disciplina pode ter um objetivo e outra ter outro objetivo, aí não tem como você pegar todos os professores e falar: “todo mundo vai fazer o seu programa de disciplinas assim, assim e assim”. Então essa autonomia do professor, às vezes pode influenciar, no sentido de que todos os programas de disciplinas, todas as disciplinas não convergirem para o mesmo fim.

Professor C: *Eu creio que está adequado sim, voltado para isso. E nos meus programas de disciplina eu sempre foco isso, a questão da formação do professor de música, porque não adianta você ficar só no conteúdo e chegar lá na frente o aluno não saber desenvolver na prática. Então o programa de disciplina ele tem que estar aí envolvido na formação completa do professor, teoria e prática, tem que ter, então essa formação de professor tem que estar aí no programa de disciplinas, não tem como desconsiderar isso não.*

Ao observar as falas dos professores, percebe-se que o PPC do curso no que se refere a fundamentação para habilitação e consolidação dos conhecimentos na área da música precisa ser adaptado para atender minimamente a uma formação em música.

Os professores buscam adaptar o PPC aos seus programas de disciplinas, ao conteúdo programático, por meio de bibliografias complementares. Desse modo, é que fundamentam suas atividades teórico-práticas no processo de habilitação na formação dos futuros professores de música.

Em relação a carga horária estabelecida no PPC para as disciplinas de música os docentes são unânimes.

Professor A: *[...] as disciplinas individuais são suficientes, agora a carga horária de música dentro do curso não é suficiente. Juntando todas as disciplinas de música para a formação do aluno, não atende.*

Professor B: *[...] a carga horária da disciplina de música não é suficiente. Por quê? Porque é dividida em áreas. Só pra você ter uma ideia de um curso de licenciatura em música, a gente tem 3000/3200 horas. Eu vou dizer para você que são mais de 2000 horas de disciplinas de música. Se não me falhe a memória, no Curso de Educação do Campo são 600/800 horas, é muito menos de 1000 horas. Isso é porque divide com Artes Visuais, com as humanidades, sociologia, educação do campo, isso aí tudo, então não é suficiente.*

Professor C: *Não, não é suficiente, mesmo porque essa carga horária é deficiente demais, porque dividiram o curso em 3 áreas. Se você olhar a matriz curricular do curso, você vê: uma parte do curso é pedagogia, que diz que estava formando vocês para educação do campo, educadores do campo, além disso você têm duas áreas específicas que é artes visuais e música. Então a carga horária não é suficiente, fica muito a desejar, há muitas outras disciplinas, há muitos outros saberes que vocês precisam agregar para ser educadores musicais, então a formação ela não sai completa, isso aí é fato.*

Os professores ressaltam a necessidade de uma renovação urgente do PPC, especialmente no aumento de horas referente às áreas de habilitação: Artes Visuais e Música. De acordo com os docentes, as horas estabelecidas no PPC não são suficientes para uma formação sólida na área da Música. Os professores evidenciam que existe uma proposta de reestruturação do projeto do curso para adequar minimamente. Desse modo, indicam que é necessário aumentar a carga horária relacionada a área específica de música, tanto quanto é preciso aumentar a área de Artes Visuais no intuito de oferecer uma formação ampla e assim preparar melhor o futuro professor.

O que se pode deduzir é que o curso ainda precisa se adequar a realidade, às políticas educativas. A legislação educacional é dinâmica e vai se adaptando aos momentos sociais, políticos e econômicos. Com isto, é necessário que as licenciaturas, as pedagogias, enfim a formação dos futuros profissionais, seus PPCs precisam ser repensados à luz da dinâmica da sociedade e do mercado de trabalho.

4.2 Análise dos currículos Lattes dos docentes da licenciatura

Embora nem todos os docentes da licenciatura estejam participando como colaboradores neste estudo achamos importante analisarmos o perfil público e a formação de todos os professores de música que compõem o corpo docente da área da música do curso de Licenciatura em Educação do Campo do campus de Arraias, a partir dos seus currículos, apresentados na Plataforma Lattes², procurando evidenciar a complexidade da formação acadêmica nessa área. Desse modo os professores colaboradores foram identificados pela sequência A, B e C e os professores que não participaram estão identificados com os números 1 e 2 (os docentes 1 não colaborou alegando indisponibilidade de tempo e o 2 por ser orientadora deste trabalho). Assim, apresentamos primeiramente os docentes colaboradores no estudo professores A, B e C e depois os professores 1 e 2.

² Plataforma Lattes. Disponível em:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>. Acesso em: 10 abr. 2022.

- **Professor A** possui 2 bacharelados em Música, um em Composição e outro em Regência pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e formação em Violão erudito pelo Conservatório de Tatuí. Além disso, é mestre em Artes - Música pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e doutor em Música (Educação Musical Coletiva) pela Universidade Federal da Bahia. Possui pós-doutorado na grande área de linguística, letras e artes. Assim também, seu currículo registra formação continuada e complementar por meio de realização de cursos e participação em festivais de música, seminários e projetos de extensão no campo das artes e da música. Em sua atuação profissional, esteve como regente à frente de diversos grupos profissionais e didáticos, entre eles a Orquestra Sinfônica da UNICAMP, Orquestra Sinfônica de São José dos Campos e Banda Sinfônica da Faculdade de Música do Espírito Santo. Atuou ainda em instituições e conservatório como regente e professor de disciplinas teóricas e práticas sobre a área da música e como coordenador e maestro na Associação Filarmônica Joseense. Atualmente é professor adjunto em regime de dedicação exclusiva na UFT ministrando disciplinas da área da música no curso de Licenciatura em Educação do Campo, além do desenvolvimento de projetos de extensão com realização de oficinas de violão e de cordas.

A linha de pesquisa do docente está voltada para o ensino da música, etnografias e desenvolvimento humano e social, assim, em seu currículo está presente o desenvolvimento de diversos projetos de pesquisa nessa vertente. Dentre as suas publicações bibliográficas, seu currículo indica onze artigos em periódicos envolvendo temas sobre o ensino da música. Entre livros e capítulos de livros publicados/organizados soma sete publicações, assim como diversas produções científicas publicadas em anais de congressos e apresentações de trabalhos.

O currículo também registra vários prêmios recebidos na área da composição musical, bem como à execução de obras por importantes conjuntos instrumentais como a Orquestra Sinfônica da Bahia, Sinfônica de Campinas e Grupo de Percussão. Além disso, integra um vasto conjunto de produções artístico-culturais, incluindo interpretações em orquestras acadêmicas e em concertos, em bandas filarmônicas e sinfônicas, dentre outros.

- **Professor B** é graduado em Educação Artística com Licenciatura Plena em Música pela Universidade Estadual de Montes Claros-MG, especializado em Educação Artística e em Mídias na Educação com temáticas específicas em educação e ensino musical, além disso é mestre em Ciências da Educação e doutor em Ciência da Religião. Em sua formação complementar observa-se várias atividades realizadas, como cursos de regência, dança, canto coral, educação do campo, ensino da música, dentre outros.

No que se refere às experiências profissionais, o Professor B atuou como docente da educação básica no Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández, em que ministrou disciplinas de canto, canto coral, regência, dicção e prática profissional simulada. Esteve no corpo docente da educação superior no Curso de Licenciatura em Artes Habilitação em Música da Universidade Estadual de Montes Claros com disciplinas no ensino de música. Neste processo de atuação foi coordenador didático do mesmo curso que atuou como docente. Atualmente é professor adjunto em regime de dedicação exclusiva no Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFT.

O docente coordenou diversos projetos de pesquisa, sendo mais de 90% concluídos no contexto da educação musical, bem como na Educação do Campo. Além disso, atuou como coordenador de projetos de extensão tanto na UFT, como na UNIMONTES com desenvolvimento de coral universitário.

No processo de sua atuação multidisciplinar, coordenou um programa institucional de bolsa de iniciação à docência PIBID no curso de licenciatura em Artes com habilitação em Música. Dentre as suas publicações bibliográficas conta 13 artigos publicados em periódicos com temáticas sobre a formação musical em diversas áreas do tripé universitário, ensino, pesquisa e extensão. O currículo apresenta um livro e dois capítulos de livros publicados, sendo o conteúdo centrado no campo musical do espaço formativo.

- **Professor C** é graduado em Educação Artística com Licenciatura Plena em Música, Habilitação - Canto, pela Universidade Estadual de Montes

Claros/MG, Brasil. Em relação às suas especializações, estas estão inseridas em educação com temáticas que ressaltam a utilização da música. Possui mestrado em Educação Infantil e Mídias na Educação pela Universidade de Brasília-DF. Observa-se que na sua formação complementar apresenta diversos cursos realizados na área da música, como cursos de canto, música e dança, regência e canto coral, participação em seminários sobre o ensino da música, dentre outros.

Dentre as experiências profissionais, o professor C atuou como professor da educação básica no Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez, com disciplinas acerca de técnica vocal e dicção. A partir de 2013 se inseriu como professor de educação superior na Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, ministrando disciplinas no curso de Licenciatura em Música, local onde coordenou um coral universitário em atividade de extensão. Atualmente é professor em regime de dedicação exclusiva de Música no Curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins - Campus de Arraias. A partir disso, observa-se que na totalidade das suas experiências há concentração no ensino das áreas de artes e música.

Além da atuação multidisciplinar atuou como integrante e coordenadora de projetos de extensão na UFT com desenvolvimento de técnica vocal e canto e coral universitário. Além de trabalhos na área especializada da música, desenvolveu um projeto de extensão social em instituição de longa permanência para idosos em Arraias -TO com atividades nas áreas de Artes Visuais e Música. Atuou ainda como coordenadora de alguns projetos, incluindo: Residência Pedagógica em Educação do Campo e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID voltado para o ensino de música nas escolas.

Além da atuação multidisciplinar é integrante de projeto de pesquisa em Educação do Campo, bem como atua como pesquisadora de investigação em educação musical em conjunto com demais professores. Dentre as suas publicações bibliográficas há o registro de cinco artigos em periódicos, em sua maioria acerca da formação do professor de música. Soma cinco publicações entre livros e capítulos de livros publicados/organizados, bem

como diversas produções científicas em formato de resumos e apresentações de trabalho. O currículo do professor C, ainda apresenta a participação em diversos eventos, como congressos, colóquios, seminários e feiras.

- **Professor 1** possui duas graduações, a primeira graduação em Educação Física pela Universidade Católica do Salvador e uma graduação específica em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Referente às suas especializações, em sua maioria são voltadas à concentração da sua primeira graduação. Possui também uma pós-graduação Lato Sensu - especialização em Ciências do Condicionamento Individualizado. No seu Lattes consta ser mestrando em Desenho, Cultura e Interatividade. No que diz respeito à formação complementar, constata-se que os cursos realizados são direcionados à área da Educação Física, não sendo apresentado cursos complementares em música.

Sobre sua atuação profissional, atuou na educação básica e no ensino superior como professor de disciplinas da Educação Física (ciências humanas) e na área das artes (linguística, letras e artes). Especificamente na área musical, possui experiências como docente entre os anos de 2014 e 2018 em matérias do curso de Licenciatura em Educação do Campo referente às Artes Visuais e à Música com dedicação exclusiva.

Complementar a sua atuação, foi coordenador e integrante do projeto de extensão de oficinas de flauta doce para alunos do curso de Educação do Campo, visando a musicalização dos discentes por meio da utilização da flauta. Sua linha de pesquisa relaciona-se com assuntos direcionados à Educação do Campo da UFT. Dentre suas publicações e produções, há dois trabalhos referentes à formação de professores em música para o curso a partir das experiências das oficinas de flauta doce. As produções técnicas relacionam-se ao desenvolvimento de cursos de curta duração na área de artes, música e educação, bem como produções e palestras acerca da música.

- **Professor 2** possui bacharelado em Música pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), é mestra em Educação pela UNICAMP e doutora em

Estudos da Criança na Especialidade da Educação Musical pela Universidade do Minho, Portugal. Possui pós-doutoramento na área da Etnomusicologia pela Universidade de Aveiro, Portugal. Percebe-se que sua formação acadêmica foi efetivamente na área da Música. A partir do currículo, fica evidente a busca por uma formação continuada e complementar por meio da realização de diversos cursos e capacitações sobre práticas pedagógicas, formação docente, canto, regência, entre outros.

Em sua atuação profissional, colaborou como professor de instrumentos e regente em diferentes instituições e municípios, em fundações culturais e secretarias municipais. Atuou como pesquisadora na UNICAMP, como docente universitária na área da música na Universidade do Minho (Portugal) e atualmente é docente em regime de dedicação exclusiva no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFT, bem como atua como pesquisadora e coordenadora de grupos de pesquisa, membra de conselhos e comissões, dentre outras atuações.

Além da experiência profissional multidisciplinar desenvolve projetos de extensão que envolvem os acadêmicos e a comunidade, como oficina de sopros e de percussão, projetos sociais que envolvem a musicalização infantil, o coral infanto-juvenil, a orquestra cidadã, além de coordenar e integrar projetos de ensino, como o Programa de Residência Pedagógica da UFT e a Coordenação do curso de Pós-graduação Lato Sensu em Música na UFT. Sua linha de pesquisa está voltada para a formação de professores de música, a educação musical, o ensino musical instrumental em grupo, a educação musical no ensino básico e no ensino superior, etnomusicologia dentre outras temáticas, logo os diversos projetos de pesquisas desenvolvidos relacionam-se a estas áreas musicais. Dentre suas publicações possui artigos completos publicados em periódicos, publicações de livros e capítulos de livros, além de vários trabalhos completos e resumos/resumos expandidos publicados em congressos.

A partir da análise dos currículos Lattes, no que tange a formação inicial, todos os cinco professores possuem licenciaturas ou bacharelado na área da música. Destes, dois realizaram especializações na área musical e um professor

com especialização não voltada para essa área. Entre eles, três professores concluíram o mestrado, enquanto um é mestrando. Dos cinco docentes três deles concluíram o curso de doutoramento e dois realizaram estágio pós-doutoral na área da música.

Em relação ao vínculo institucional, constata-se que todos os docentes do curso pesquisados são concursados e trabalham efetivamente em regime de dedicação exclusiva. Isto significa que o curso não passa por constantes mudanças no corpo docente nessa área da música, o que tende a não comprometer o desenvolvimento das atividades, uma vez que mudanças constantes de docentes influenciam na organização e estruturação do curso.

As áreas de pesquisa dos docentes demonstram diversidades, logo constatou-se que todos os professores desenvolvem pesquisas na área da música, da formação de professores de música, educação do campo e artes/música. Esse envolvimento dos professores desenvolvendo pesquisa em educação é considerável, principalmente para a formação de futuros docentes, pois a pesquisa é um instrumento essencial para uma formação crítica reflexiva, assim proporciona ao docente conhecimento multidisciplinar, bem como fornece apoio e suporte necessário às práticas didático-pedagógicas que beneficiam no preparo dos futuros professores.

Ademais, percebe-se que a busca do corpo docente do curso no que diz respeito à educação continuada faz alusão com o que Tozetto (2017) diz sobre a imagem do professor, afirmando que esta relaciona-se ao saber e conhecimento específico ao seu campo de atuação, reconhece-se a demanda de uma formação, seja inicial ou continuada, com credibilidade teórica que exerça uma relação entre teoria e prática, constituindo uma ação educativa. Em suma, é perceptível que o desenvolvimento do professor requeira conhecimento que venha ao encontro das necessidades do processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, percebe-se a partir dos currículos Lattes do corpo docente do curso, uma variabilidade múltipla na formação na área da música, proporcionando maior contemplação de diferentes assuntos em pesquisas, projetos de extensão e ensino. Assim, a maioria dos profissionais estão ligados a um desenvolvimento integrado e contínuo que busca progressão em sua formação para adquirem suporte teórico-prático consistes para atuarem como formadores de futuros professores.

4.3 O perfil dos professores colaboradores a partir dos discursos

Nos vários espaços da sociedade que demanda a atuação do professor de música, estudos mostram e colocam em ascensão as características da educação musical, indicando a complexidade das atividades das licenciaturas da área. Isso acontece devido à responsabilidade de formar profissionais para um campo que envolve: à docência no ensino de educação básica, à docência em escolas especializadas e à docência em projetos sociais, à docência em aulas particulares entre outros. Desse modo, essa tarefa é um grande desafio para a área que atenta à formação do professor de música no sentido qualitativo das licenciaturas (OLIVEIRA, 2011).

Para compreender as práticas dos docentes, averiguamos as suas formações a partir dos seus discursos. Ao descrever acerca da formação profissional dos docentes da música identificou-se as variadas formações e a identidade de cada professor voltadas à área musical. Assim, é perceptível que a formação acadêmica dos professores descritos possui vínculo com a habilitação em música especificidade que compõe o curso de Educação do Campo. Dois dentre os três colaboradores estiveram sempre envolvidos na formação de professores de música enquanto um deles esteve mais ligado à formação do músico profissional em conservatório e em cursos livres de música na área da *performance*.

Percebe-se que a licenciatura em Educação do Campo priorizou em concurso o docente com formação específica na área da música. Apresenta desse modo no quadro de docentes profissionais especializados na área da música. A relevância dessa priorização destaca-se pela importância da qualidade da formação oferecida, o que reflete na prática pedagógica dos docentes. Ao questionarmos sobre qual a formação e qualidades necessárias ao docente para atuar na formação do futuro educador musical, observamos que a maioria dos colaboradores são categóricos ao dizer e apontar para uma boa estrutura curricular e pedagógica, suficiente nos cursos de licenciatura. O profissional, provavelmente, não será bem-sucedido em sua atuação docente, caso não esteja habilitado para tal atividade. Assim sendo, é bem provável que essa condição poderá trazer impactos negativos na qualidade do ensino.

A partir dos discursos dos docentes entrevistados, observa-se que os professores de música possuem formação específica e profunda em instrumento, regência e canto:

Professor A: *Meu instrumento de formação é o violão erudito, mas eu sou regente também, e aí você tem que estudar [regência] como se fosse um instrumento. A regência tem a técnica e tal [...].*

Professor B: *Olha, eu não posso dizer que eu toco um instrumento, eu digo que eu estudei os instrumentos, estudei primeiro violão popular e clássico, estudei piano e estudei canto. Sendo que a minha concentração de estudos e aprofundamento foi na área de canto. Então, eu não vou dizer que eu toco violão, eu sou professor de violão, se precisar tocar violão, a gente toca... eu já cantei numa fase da vida, agora eu posso utilizar a experiência acumulada nos estudos feitos para preparar pessoas para isso, para tocar violão, tocar teclado, para cantar e assim por diante.*

Professor C: *O meu instrumento é o canto, é a voz, que é um instrumento [...]. A gente pensa assim no instrumento físico: violão, teclado, flauta, mas esquece do instrumento que temos no corpo, que é um instrumento muito difícil de ser trabalhado.*

Para complementar o perfil desses docentes questionou-se sobre as disciplinas pedagógicas em suas formações em música, que os fundamentam para atuarem com conhecimentos práticos que os habilitam para o exercício da docência em música. Ademais, perguntou-se quais eram as disciplinas didático-pedagógicas, como por exemplo: Didática, Metodologia, Pedagogia da Música no processo de sua formação.

Professor A: *No mestrado, já tinha alguma disciplina relacionada a pedagogia, eu fiz duas disciplinas com uma professora excepcional nessa área da pedagogia da música. Desenvolvimento da criatividade e educação artística tinham uma parte bem interessante com a didática e muito importantes para o trabalho.*

Professor B: *Eu fiz a graduação de Licenciatura Plena em música, com concentração na área de canto. Fiz uma pós-graduação lato sensu, em educação artística também. Na graduação tive todas essas disciplinas, na pós-graduação não teve essas disciplinas, teve disciplinas com outros nomes, abordando essa questão, tanto no mestrado quanto no doutorado, mas não com o mesmo conteúdo, mesmo caráter da disciplina na graduação.*

Professor C: *Então, eu tive todas as disciplinas. E lá a gente fazia as disciplinas que eram próprias da nossa área... didática, nós fizemos geral e depois tivemos uma voltada especificamente de metodologia, metodologia científica, didática e de práticas pedagógicas. E nós tivemos todas essas disciplinas, disciplinas pedagógicas que dão condição para uma licenciatura, pra ser professor.*

Refletindo sobre a formação dos professores, vale ressaltar que todos eles tiveram acesso às disciplinas didáticas pedagógicas em sua formação. Esses professores não só tocam e estudam instrumentos, mas têm aliado à sua formação as disciplinas pedagógicas que são recursos didáticos metodológicos para orientar o ensino de música. Desse modo, os professores relataram sobre suas linhas de pesquisa no ensino superior:

Professor A: *Então, quando eu fui fazer o mestrado e o doutorado eu fiz na área de ensino coletivo. Aí eu percebi que havia um campo para pesquisa no ensino coletivo... a pesquisa foi em cima do ensino coletivo, principalmente de instrumentos de cordas que seria o ensino para viola, violino, violoncelo, formação de orquestras.*

Professor B: *Minha área de pesquisa é sobre o ensino de música nas escolas de educação básica. Agora, quando cheguei pra UFT, as pesquisas afunilaram para o ensino de música na educação do campo, ou nas escolas campesinas. Então, toda a minha linha de pesquisa é voltada para o ensino de música.*

Professor C: *Formação de professores de música, especificamente na área do educador musical.*

Sobre a linha de pesquisa, é reforçado no discurso dos docentes, o envolvimento em investigações que contribuam na sua prática, o que favorece a construção do conhecimento sobre *ser professor*. Ampliam os conhecimentos sobre os conteúdos das formas educacionais e todo o processo que contempla o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Percebemos que a identidade profissional dos docentes está constantemente reforçada, pois os formadores estão em contínua renovação e aprendizados. Assim são sujeitos que desenvolvem e complementam os seus conhecimentos e competências. No caso dos docentes da licenciatura em Educação do Campo, observamos que existe uma preocupação considerável e constante sobre as suas qualificações, pois a partir dos currículos *lattes* e dos seus discursos, observamos diversos cursos e participações em eventos. Referente a isso um dos professores aborda que:

Professor A: *[...] a universidade permite que a gente saia de licença eventualmente. Eu saí, fiz a pós-graduação, pós-doutorado e sempre tem algum curso que a gente está fazendo que é pra formação. Isso é muito importante. A gente está sempre buscando formação. E esse trabalho da universidade é bom por causa disso, eles incentivam você a fazer isso, permitem que você faça e isso contribui para a atuação docente.*

A partir dos discursos é evidente e se mostra indispensável uma formação além da inicial, a formação continuada. Assim, é inegável que para o desenvolvimento sólido de competências o professor necessita de conhecimento científico. Neste sentido, uma formação inicial e contínua que ofereça uma estrutura pedagógica fundamentada em estudos e investigações permite ao docente uma prática competente (TOZETTO, 2017).

Portanto, os docentes colaboradores no estudo apresentam-se capacitados e habilitados em relação ao conhecimento que envolve experiências didático-pedagógicas musicais. Percebe-se que, no processo de formação e atuação, eles constroem permanentemente os seus conhecimentos específicos de uma forma processual, aliado ao fazer musical, como instrumentistas performáticos, o que reflete o perfil de cada docente.

4.4 Práticas pedagógicas: confronto entre o proposto e o vivido em sala de aula

A literatura especializada mostra que as trajetórias profissional e pessoal são fatores determinantes dos procedimentos e das atividades pedagógicas do trabalho do professor. A definição que a prática pedagógica pode assumir é bastante diversificada. Ou seja, significa que podem ocorrer mudanças de acordo com os princípios educacionais e filosóficos que fundamentam a ideia da construção do conhecimento (VERDUM, 2013).

Nesse sentido, Souza (2008) ressalta que a prática pedagógica é compreendida como um espaço da prática social, bem como é constituída no estabelecimento de relação entre os conhecimentos do sistema de formação inicial dos profissionais da educação e os conhecimentos obtidos no conjunto das ações desenvolvidas na prática local de educação. Sublinha-se também, o aspecto da prática pedagógica, em relação ao que seria uma boa aula, certamente não há uma resposta pronta (VERDUM, 2013). No entanto, é possível pensar que existem possíveis recursos indicadores e elementos que podem estar presentes na prática pedagógica, cujo objetivo é a busca de uma sociedade mais justa e democrática.

Portanto, é na sala de aula que o trabalho docente se torna mais evidente. É nesse espaço físico, constituído para a realização do ensino sistematizado que se registra a situação concreta da relação pedagógica.

Na sala de aula que o professor faz o que ele sabe, o que ele sente e se posiciona quanto a concepção da sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel (VEIGA, 1989, p, 117).

É nesse espaço que o professor cria e recria a sua prática pedagógica. Para efetivar a sua intervenção no desenvolvimento do ensino, os docentes fazem uso de metodologias didáticas, ou seja, sistematizam o ensino a partir de métodos e técnicas.

A partir das observações, o **Professor A** iniciou sua aula apresentando aos estudantes os conteúdos que seriam trabalhados, esclareceu os objetivos e alertou os alunos da necessidade de assimilarem o conteúdo, pois no momento de atuarem poderão utilizá-lo como referência no seu espaço de trabalho. Ao ser questionado, durante a entrevista, acerca de como é decidido o conteúdo e atividades de suas aulas, esse professor respondeu

[...] os docentes da área se reuniram, e fizemos um programa para essas matérias teóricas [Introdução à teoria, Percepção e notação musical I e II] e, do mesmo modo acontece com a disciplina estágio supervisionado. Então para as matérias teóricas, a gente tem um programa, que foi adaptado a partir do PPC, é um programa que a gente segue.

Assim, após uma discussão pedagógica entre os professores da área, chegaram a uma proposta pedagógica; adaptaram os conteúdos apresentados no PPC. Como a estrutura curricular do PPC não favorece para que os alunos tenham minimamente uma formação sólida em música, eles tentam desenvolver e sistematizar um ensino eficiente e com qualidade, fazendo adaptações e complementações para se adequar às necessidades do aprendiz, que na maior parte das vezes chegam ao curso sem nenhuma noção sobre a teoria musical.

Foi possível observar que o **Professor A** que para além das disciplinas de teoria musical é responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado. No momento da observação para este estudo, era essa a disciplina que ele estava ministrando. Na sua aula, ele utilizou diversas referências, em seguida fez uma avaliação diagnóstica sobre o conhecimento que os alunos possuíam sobre, como fazer

planos de aula. Esta foi a maneira como conduzia e fundamentava sua prática, como dito por ele: *“outra coisa muito importante também é a questão da referência, o que vou utilizar, que autor eu vou me embasar para dizer alguma coisa sobre a disciplina que estou ministrando. Quais são os autores que melhor irão fundamentar a minha prática”*.

Sobre a relação professor-aluno, observamos que o Professor A estimula a participação dos alunos nas aulas e valoriza a cultura que trazem das comunidades e os conhecimentos construídos. Um fator importante, evidenciado em sua prática, foi a pesquisa em sala sobre os tipos de músicas que fazem parte da vida dos alunos em seus espaços de moradia.

Essa evidência constatada na observação feita na sala de aula do **Professor A**, está presente também nos discursos dos outros docentes:

Professor A: [...] *a gente tem que se adaptar ao que o pessoal conhece um pouco.*

Professor B: [...] *eu dou oportunidade ao aluno de tocar e estudar aquela música que ele gosta, ele escolhe também o repertório, então alguém fala assim: “ah! Mas eu gosto de música gospel”. Então o que você quer tocar? Aí ele escolhe a música para poder estudar.... Então a gente dá essa oportunidade também.*

Professor C: [...] *não pode ser o mesmo repertório para várias realidades, a gente pode adaptar, mas nunca pegar o mesmo, pois não terão o mesmo resultado.*

Dessa forma, é demonstrado o que Freire (1996) afirma em relação ao diálogo, conceito importante para a transferência do conhecimento de dinâmico e não “bancário”, nesse processo aprendem tanto o aluno quanto o professor.

Corroborando com essa prática de participação dos alunos no processo de ensino, observamos semelhanças nas práticas dos demais professores: o **Professor C**, solicitou aos alunos escolhessem uma música para a prática, para que desse modo fosse construído um repertório com a participação da turma. Enquanto o **Professor B** permitia a participação dos alunos que sempre faziam questionamentos ao conteúdo exposto e muitas vezes contribuíam com falas de situações de suas vivências e experiências relativas ao conteúdo da aula.

Assim, constatamos que conhecer a vivência dos educandos, permite ao professor organizar os conteúdos das aulas a serem ministradas bem como os conhecimentos que pretendem construir. Essa situação permite ao docente

organizar ou reorganizar sua prática de acordo com cada situação em sala e com atenção a cada estudante. Essa ação não significa, de modo algum, limitar-se ao nível do conhecimento prévio dos alunos, mas é a partir desse ponto que articulam o processo de ensino aprendizagem (FREIRE, 1996).

Corroborando com a prática de valorização da vivência dos educandos, o **Professor B** comenta:

[...] eu procuro separar músicas que falam do campo, da terra, por exemplo, na música secular, uma música de Raul Seixas que ele gravou: “Capim Guiné”, fala sobre o capim, sobre o boi, fala sobre as coisas da terra, fala dos frutos da lavoura, do que é plantado dos animais do bicho, então pra mim, essa música identifica muito com o perfil dos alunos do curso de Educação do Campo. Mas eu vou além, vocês precisam conhecer outro gênero musical que não está no campo, apesar da internet levar isso pra vocês, mas vocês nunca procuraram, que é a música clássica ou erudita, então vocês precisam conhecer uma outra forma de música, uma forma de composição musical.

Esses discursos nos levam a Franco (2015) que destaca ser as práticas pedagógicas uma mediação com o outro, e é esse outro que proporciona a ressignificação do ato de ensinar e aprender. Isso quer dizer que as aprendizagens acontecem em diferentes momentos e que estão presentes na vida das pessoas para além do espaço escolar e modos diversificados. Logo,

[a] educação se faz em processos, em diálogos, nas múltiplas contradições que são inexoráveis entre sujeitos e natureza, que mutuamente se transformam. Medir apenas resultados e produtos de aprendizagens como forma de avaliar o ensino pode se configurar como uma grande falácia (FRANCO, 2015, p. 604).

De modo geral, as aulas dos docentes evidenciaram um planejamento prévio, pois notava-se na realização do trabalho a utilização de metodologias organizadas com diversas atividades teórico-práticas, exercícios musicais no instrumento e estudos organizados ao tema proposto. Assim, ao serem questionados acerca do planejamento, os docentes demonstraram a necessidade de embasamento teórico como ponto crucial nesta etapa:

Professor B *[...] muitos pedagogos musicais, muitos mesmos, certo? É claro que eu não utilizo todos em todas as aulas, evidentemente. Eu uso um ou outro, eu nem vou citar quais, todos eles. Mas eu utilizo muito Kodallí, eu utilizo muito também Suzuki, eu utilizo muito John Paynter. Então de acordo com a disciplina ou conteúdo ou aula, aí eu utilizo alguns pedagogos musicais... Então quando eu vou preparar uma aula, eu tenho sempre um*

autor de referência, por exemplo, Voz, eu tenho Mara Behlau; aí eu pego violão, eu tenho Henrique Pinto, então toda a aula que eu vou preparar eu tenho um autor, ou dois ou três que me dá suporte.

Professor C: *Primeiro, embasamento da área teórica. Nós temos muitos teóricos, para cada um. Para área de canto, eu tenho uma série de autores, para área de canto coral, já são outros autores, para área da música do canto popular são outros... importante também, é a questão da referência, o que vou utilizar, que autor eu vou me embasar pra dizer alguma coisa, ali na disciplina.*

Libâneo (1990) vê o planejamento como um processo de suma importância, pois é por meio dele que o professor organiza suas aulas diárias, o material que disponibilizará aos alunos e que tipo de avaliação utilizará para medir a aprendizagem. Desse modo, quando estivemos nas salas de aula para a observação, foi possível notar que na ação dos professores havia a inclusão tanto da previsão das atividades didáticas que seriam trabalhadas em aula e a organização do conteúdo diante do objetivo proposto. Assim, compreendemos a necessidade de uma estrutura básica para o planejamento e organização das aulas, como comentado a seguir pelo **Professor C:**

Primeiro você tem que saber o tema, qual a disciplina e o que será trabalhado, objetivo geral, objetivos específicos, o que você quer trabalhar a curto e longo prazo. Você tem que saber que metodologia utilizar, o que será utilizado como recurso didático. O professor pode esquecer muito das coisas, e o recurso didático é justamente para te fazer lembrar sobre isso, então você precisa do recurso didático, e outra coisa muito importante também, é a questão da avaliação, porque ninguém dá uma aula sem avaliar.

Diversas vezes os docentes retornavam os conteúdos anteriores para relembrar alguns conhecimentos a partir de dúvidas dos acadêmicos. Percebia-se que naquele momento acontecia uma flexibilização no planejamento prévio da aula para atender a necessidade de aprendizagem específica daquele aluno. Embora o planejamento seja um instrumento essencial para o docente organizar a sua prática, de acordo com o objetivo a ser alcançado, mais pode acontecer a necessidade de alterações que redirecionam o ensino de acordo com a realidade da turma.

Isso corrobora com o discurso do **Professor C**, tendo em vista a necessidade de readaptar a prática a partir das mudanças no cenário de atuação: “Então se o aluno não estiver compreendendo você tem que utilizar outros recursos para que ele

venha compreender. Então o professor tem que ter essa criatividade aí para saber lidar com os recursos didáticos, mudar sua própria didática se for preciso”.

A título de exemplo podemos narrar um episódio observado na sala de aula do **Professor C**: foram apresentadas aos alunos algumas músicas em partituras e em cifras e solicitado a escolha de uma música para acrescentar ao repertório sugerido pelo docente. A atividade foi realizada pelos alunos individualmente em seus teclados a partir da leitura das partituras e cifras, sendo mediada pela docente. Desse modo, como resultado, os alunos compreendiam o exercício a ser realizado em seus instrumentos, pois a docente utilizou como ferramenta de ensino, o teclado para tocar os respectivos sons representados nas partituras durante as aulas. Assim, os alunos aprendiam os acordes e os tetracordes ao praticarem em seus instrumentos, a partir de uma organização do conjunto de práticas do conteúdo apresentado. O modo como tal docente trabalhou as habilidades dos alunos, lembra o que Libâneo (1990) comenta sobre o desenvolvimento das competências mentais estarem profundamente ligadas ao modo de ação e pelo processo de ensino praticado pelo docente. O atendimento deste princípio requer do aluno recapitulação da matéria por meio de exercícios de fixação em tarefas individualizadas e isso foi visto quando os alunos ao realizarem as atividades individuais em seus instrumentos, foram orientados a fazer diversas vezes o exercício tanto em sala como fora dela.

A forma como acontece a prática pedagógica dos professores no processo de formação dos acadêmicos atende os objetivos e metas da educação musical como demonstram os discursos dos docentes, sobre o que desejam proporcionar para os futuros profissionais que estão no processo de habilitação para atuar nas escolas.

Professor A: *O meu objetivo é instrumentar o aluno ou o futuro professor, com fundamentos teóricos e conhecimentos teóricos e práticos para quando ele for trabalhar na escola, ele tenha várias alternativas para ministrar a aula de música.*

Professor B: *[...] eu entendo que o objetivo primeiro da educação musical é musicalizar, é tornar a pessoa sensível a música, desenvolvendo a sua percepção auditiva, desenvolvendo a sua coordenação motora, desenvolvendo o seu raciocínio e outras coisas mais. Então, a educação musical trabalha nesse sentido de tornar a pessoa sensível à música, aí depois dessa pessoa desenvolver a sua sensibilidade musical, então a educação musical vai para um outro patamar, que é preparar tecnicamente essa pessoa. Então, para preparar tecnicamente, a pessoa precisa estar musicalizada... depois da pessoa passar por esse processo de educação*

musical, de musicalização, aí eu entendo que ele está apto a estudar música, aprender música para ser professor de música.

Professor C: *Primeiro é formar o profissional para ele ser docente, esse é o objetivo principal, é formar para a docência em música.*

Franco (2015) considera importante que as práticas pedagógicas girem em torno de intencionalidades planejadas que serão acompanhadas ao longo do processo didático, de formas e modos variados para se chegar ao objetivo principal que é consolidar competências na formação do futuro docente.

Diz Libâneo (1990), por sua vez, que a estimulação para o estudo surge do reconhecimento do professor perante o bom desempenho dos alunos. Isso coopera para que o aluno desenvolva uma imagem positiva de si mesmo, pois quanto mais sente que está avançando mais contentamento pessoal terá em ampliar os seus conhecimentos.

Como os demais docentes, o Professor B em sala, esclareceu aos alunos o conteúdo a ser trabalhado. Durante a sua aula, foi esclarecido o objetivo geral do conteúdo, especificando a importância do uso da voz em diversas áreas e momentos da vida do indivíduo: por exemplo, ao falar, ao cantar. No que diz respeito à organização dos conteúdos a serem ministrados os professores abordam que:

Professor B: *Primeiramente, nas disciplinas que eu ministro e qualquer professor ministra, ela tem uma ementa. Essa ementa traz uma visão geral daquilo que se propõe a fazer naquela disciplina. Vou tomar como conteúdo aqui, por exemplo, a disciplina Voz, ela tem uma ementa e quem elaborou essa emenda, na época 2013, entendeu que deveria trabalhar técnica vocal, problemas da voz, correções de problemas na voz, da fala, por aí afora... digamos que a ementa seja isso. Em cima desta emenda, eu vou elaborar os meus conteúdos, quer dizer, o meu conteúdo programático, aí já é função minha, aí eu divido-o em unidades, unidade 1, unidade 2, unidade 3, unidade 4, etc. Unidade 1: por exemplo, classificação de voz; unidade 2: problemas da voz; unidade 3: técnica vocal; unidade 4: repertório, por exemplo, né? Eu elaboro o meu conteúdo programático, o que eu vou trabalhar em cada área daquela que a ementa se propôs a dizer.*

Professor C: *A partir da disciplina... aí você olha a bibliografia, do que se trata a ementa. Ver primeiro a ementa e a partir dela que você vai procurar quais são os assuntos determinantes para aquele contexto, daquela disciplina. Aí você monta o seu plano de aula em relação daquilo ali... não é qualquer conteúdo, tem que ser o conteúdo específico voltado para aquilo, com objetivo para aquilo ali, a partir da ementa.*

É comum aos docentes que a escolha dos conteúdos a serem ministrados, aconteça a partir da ementa estabelecida no PPC. No entanto, o professor possui

autonomia para planejar suas aulas e pesquisar uma bibliografia mais condizente com a disciplina, embora nem sempre o que esteja no PPC não atenda exatamente a exigência de uma formação em música.

Constatamos isso ao observar o desenvolvimento da prática de sala de aula do **Professor B**, ele utilizou um método de aula expositiva dialogada, a fim de explorar o tema proposto. Nesse sentido, o mesmo professor em seu depoimento esclarece acerca das metodologias utilizadas:

Professor B: [...] no programa de disciplina que eu fiz, tem lá a minha metodologia, então eu vou utilizar por exemplo, aulas expositivas, que é só eu quem falo; uso aulas expositivas e dialogadas, são aquelas que eu falo e faço uma interlocução com os alunos. Depois, eu pergunto, eu dou oportunidade a eles de perguntarem, de participarem, então aula expositiva, pura, aula expositiva e dialogada, certo? E essa aula expositiva pura eles só não falam enquanto eu estou expondo, mas depois eu dou oportunidade para falarem. Aula expositiva e dialogada, eles podem me interromper e a gente estabelece um diálogo durante a fala, esse é um perigo porque às vezes você pode perder o foco, e sair por outros caminhos.

Professor A: Então, têm as aulas expositivas, têm as disciplinas essencialmente teóricas, mas que se associam. Você lê partitura, é uma teoria, mas também é prática. Se você vai cantar, é prática. Mas trabalhamos muito com as aulas expositivas e as atividades que são práticas, prática de ritmo, de leitura musical, ao mesmo tempo.

O método de exposição verbal ou aula expositiva utilizada na prática do docente reproduz a orientação dada por Libâneo (1990) quando afirma que esse procedimento didático é valioso para a assimilação de conhecimentos. Observamos que no processo de ensino do professor a demonstração do conteúdo para representar os fenômenos e processos que ocorrem em relação ao tema. A explicação foi realizada com ilustrações por meio de slides. Como resultado foi visível a concentração de parte dos alunos, pois estavam sempre participando da aula com perguntas durante a exposição do conteúdo.

Como ferramenta de ensino, um dos professores apresentou subsídios textuais para os alunos participarem de um seminário em que a classe foi dividida em grupos, e assim realizarem a atividade proposta, complementar ao conteúdo já exposto. Assim, o professor visando o desempenho prático dos alunos, utiliza o respectivo método de ensino comentado abaixo por

Professor B: Eu utilizo os seminários. Eu pego uma daquelas unidades e transformo em seminário e aí divido a turma em equipes, dou os assuntos e eles então vão pesquisar, dou encaminhamento, dou texto, dou site, e eles vão pesquisar e vão construir o conhecimento, buscar o conhecimento

sozinhos. Na verdade, com o auxílio das tecnologias, as ferramentas virtuais que eles têm, e depois eles apresentam esse trabalho... Então essa metodologia dos seminários eu utilizo também, certo?

No trabalho docente o **Professor B** separa em ordem diversas maneiras e recursos para o ensino e várias formas didáticas em função das características de cada disciplina. Como mostra Franco (2016) quando comenta que o ensino passa por entre culturas, sujeitos e práticas, visto que, a atividade docente não se refere apenas às técnicas de didáticas usadas, mas também às possibilidades profissionais, aos modos de formação e aos impactos da realidade da educação.

Nessa perspectiva também Freire (1996) nos seus escritos aponta diversos saberes indispensáveis à prática educativa, como por exemplo uma reflexão crítica sobre a prática, onde atenção para o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Esse pensamento crítico ao qual se refere Freire é observado na atuação prática dos docentes, nas suas propostas e no vivido. O **Professor C**, quando aborda essa questão diz:

[..] você precisa avaliar até você mesmo como professor, não apenas o aluno. Porque você tem que avaliar sua didática, tem que avaliar o seu planejamento, porque se foi algo que você fez e não deu certo tem que voltar e corrigir, naquilo que pode melhorar ou acrescentar.

Professor A: *[...] é preciso ter uma fundamentação teórica e prática para conseguir resolver os problemas que vão surgir. Às vezes, aquele procedimento que planejamos em um lugar, dá certo, mas no outro não. Nesse caso, pode até ser parecido e você tem que mudar, e aí quando você tem que mudar tem que ter a solução, uma alternativa, se você não mudar fica difícil. É necessário refletir sobre o que deu certo e o que não de modo crítico. Por isso, a prática e o planejamento são dinâmicos. Nem sempre o mesmo planejamento funciona para todas as turmas. Na verdade... a dinâmica da aula depende da turma.*

Esses discursos sobre a prática pedagógica, confrontamos com autores como Franco (2016), que diz que o desempenho do docente se reorganizado e se recria dia após dia, a fim de conseguir alcançar o propósito do projeto inicial que vai se transformando à medida que o cotidiano o invade. Observamos, que além de constatação mencionado por Franco, o perfil da turma também dita a prática do docente.

Assim, a partir dos relatos dos professores e da observação de suas aulas verificamos o amplo desenvolvimento das atividades, ou seja, para que a intermediação no processo de ensino seja eficiente, a prática educacional deve ser conduzida com base em vários recursos que compõem a didática como listado por

Libâneo (1990) que são: objetivos e conteúdo; métodos de ensino; avaliação, a aula como forma de organização de ensino; planejamento escolar; relação professor-aluno, mas também deve ser conduzida como propõe Freire (1996) de modo reflexivo e dialógica. Neste sentido, entendemos que uma vez que a ação pedagógica é repensada e reaplicada, ela é materializada como ação intencional e sistemática, cujo fundamental é o processo de ensino e o modo de aprendizagem que se estabelece na relação professor - aluno.

4.5 Relação entre teoria e prática em sala de aula

Lobato (2007) comenta que a prática pedagógica é uma atividade humana que se distingue das demais atividades, definida como diversos atos em que o indivíduo ativo altera a matéria-prima, obtendo assim um produto como resultado. A diferença entre as práticas consiste no projeto, na finalidade que se articulam de acordo com o resultado que se quer.

Assim, seguindo nessa lógica é suposto pensar que a prática pedagógica é subordinada a um processo dinâmico, em que teoria e prática estão associadas de modo indissolúvel. Na mesma linha, Pereira e Subtil (2012), mostram que a teoria e a prática são complementares, não falam individualmente. Corroborando os autores estudados, para entender o processo de formação do professor é essencial a compreensão da indissociabilidade entre teoria e prática.

Durante a observação verificamos momentos em que a prática esteve vinculada a teoria e vice-versa. Assim, evidenciamos na atividade desenvolvida por um dos docentes colaboradores, em que os acadêmicos realizaram exercícios de leitura das notas musicais em uma partitura. Os alunos praticavam por meio do solfejo cantado. Essa atividade contribuiu para o aprendizado dos alunos, pois observamos que a atividade teve sucesso, tendo em vista que os alunos foram capazes de solfejar e bater os ritmos sugeridos pelo professor a partir da atuação dele, da sua instrução dada antes da prática dos alunos. Foi a condução dada pelo professor que possibilitou o sucesso dos alunos.

O reconhecimento das práticas educativas para a compreensão e execução do processo de ensino aponta para o que o **Professor C** argumenta que “*não adianta o professor ir pra sala de aula jogar um monte de conteúdo para o aluno e*

não mostrar pra ele como se faz, ele tem que saber fazer também, ele tem que ter o embasamento teórico e colocá-lo em prática. ”

Quando questionado aos docentes sobre a teoria musical estar aliada a prática na formação de professores, eles dizem que:

Professor A: [...] nós fazemos muitas práticas, embora a disciplina seja de teoria, neste caso musical. Por isso, cantar e praticar o ritmo, por exemplo, faz parte da teoria e da prática, O canto você vai utilizar na aula de violão, ou na aula de outro instrumento. O canto você vai usar na metodologia.

Professor B: O projeto pedagógico do curso, prevê isso, teoricamente. Embora, na prática o próprio PPC dificulta, por quê, você estuda Introdução à Teoria musical no 1º período e depois você estuda Percepção e Notação Musical no 3º, fica uma lacuna no 2º sem nada, Mas... você vai aplicar isso no instrumento - teclado e violão, só no 6º período, ao chegar lá ele [o aluno] esquece o que estudou nos períodos anteriores Então isso dificulta associar a teoria e prática. Se ele começasse a disciplina optativa lá no primeiro período, e elas andassem juntas, Percepção e Notação Musical e o instrumento ou a Voz ou coral, será muito melhor. Então sabendo disso e percebendo isso nós tentamos mudar o PPC, tirando a optativa lá do 6º período e trazendo para o 2º, mas esse PPC ainda não saiu do papel. Então você pega o aluno em que nos últimos períodos é que ele aprende tudo de Optativa, não dá, a não ser que ele já toque há muito tempo. Então o PPC dificulta nisso, então a gente tenta melhorar.

Professor C: [...] a prática, para mim, é junto com a teoria, e a teoria junto à prática. Não existe prática sem teoria e não existe teoria sem prática. Isso é fundamental no processo de formação do professor, sem isso aí não há formação.

Verificou-se que a indissociabilidade entre teoria e prática não apenas no modo de ação do professor, mas a própria disciplina – música está constituída de modo não dissociativa. Por isso, quando falamos dessa relação prática/teoria, em música ela é evidente não apenas no modo como o professor efetivo a sua ação, mas isso acontece na própria disciplina. A exemplo disso, observamos que em uma das aulas, os alunos tocaram instrumentos a partir da teoria musical e em outro momento apresentaram trabalhos com temas relacionados à área musical por meio de seminário - ação que permite aos discentes a realização de uma aula expositiva mediada durante sua formação.

Ao verificarmos em que momento é proporcionado aos acadêmicos do curso de Educação do Campo a associação entre teoria e prática, os docentes afirmam que:

Professor A: [...] quando nós estamos falando de teoria, não é teoria só, é teoria e prática, e quando a gente está falando de prática, não é prática só, é prática e teoria... a teoria embasa a prática, e a prática embasa a teoria,

elas têm que ficar se comunicando o tempo inteiro. Não existe prática que não esteja fundamentada em uma teoria.

Professor B: *Nunca a teoria deve estar dissociada da prática, teoria e prática têm que andarem juntas, assim como ensino, pesquisa e extensão, tripé da universidade, e a teoria e prática pode ser consolidada em todas as disciplinas, certo? Por exemplo, vou tomar como base aqui a aula de violão ou teclado, então, o aluno estuda como é formada a escala, como são formados os acordes lá na Percepção e Notação Musical, aí quando chega no violão ele revê aquilo e transforma aquilo em prática, aquilo que está na partitura ele vai transferir para o braço do violão ou teclado e fazer ali os acordes. Então é teoria associada à prática, como é em todas as disciplinas, não sei se isso na prática ocorre, mas deveria, teoria e prática não podem andar separadas, senão fica incompleta a aula.*

Professor C: *Eu vejo muito prejuízo aos alunos do curso, porque ainda estão no PPC antigo e ele deixa muitas lacunas. O novo vem com uma estruturação bem diferente, porque o aluno desde o início tem contato com a teoria e a prática ao mesmo tempo, e era isso que vocês tinham que ter, teoria e prática. No antigo PPC vocês têm só teoria primeiro e a partir do 6º período que vocês começam a prática. Então vocês ficam 3 anos só na teoria, e eu acho que isso dificulta, principalmente porque vocês iniciam com a parte da musicalização, da percepção musical, que precisa muito da prática, da vivência e vocês não têm isso, então só depois que começa a ter.*

O discurso dos professores sobre a teoria e prática aliada ao ensino da música serve para mostrar-nos o quanto a teoria está atrelada à prática, seja ela na perspectiva do professor, seja na aprendizagem musical dos alunos, como apresentado pelos docentes.

Corroborando, Barros *et al.* (2020) evidenciam que uma prática destituída de teoria se torna vazia, trazendo sérias dificuldades à realização do ensino. Também Pacheco, Barbosa e Fernandes (2017) afirmam que a teoria atua como sendo a força intencional que proporciona o saber docente e serve também para direcionar às reflexões costumeiras que têm por objetivo dar sentido a sua prática docente, para assim construir sua *práxis*.

Na tentativa de auxiliar e integrar o conhecimento prático à formação dos acadêmicos na trajetória musical na universidade, os docentes do curso elaboram e executam projetos de extensão, como seminários, minicursos e oficinas, no intuito de fortalecer e complementar o aprendizado dos alunos. Mesmo que o PPC em vigência distancie a prática da teoria, muitos alunos em períodos estabelecidos tiveram a oportunidade de complementar a lacuna na formação a partir dos projetos de extensão.

Professor A: *[...] o curso fez muitas ações de extensão... então a gente fez curso de ensino coletivo, curso de violão coletivo, cursos de instrumentos de*

corda, depois de banda, o curso de percussão, o curso de construção de instrumentos, então tem muitas atividades que preparam os discentes. Que vem suprir o que o PPC não atende.

Professor B: *Se nós não tivéssemos feito esses trabalhos musicais de extensão, o curso de Educação do Campo, seria um cemitério, tudo morto. A música no curso de Educação do Campo é que dá vida. Se não fossem esses projetos de extensão que a gente faz, que é tudo em prol do aluno, para o aluno colocar em prática a parte teórica. Então quem foi, conseguiu aplicar alguma coisa.*

Professor C: *...a gente faz muito isso, minicursos no próprio curso... os próprios projetos de extensão dão muita base para isso.*

Observamos que o curso disponibiliza aos futuros professores o acesso de práticas durante a maior parte de sua formação, pois além das teorias e práticas mencionadas aqui, há também o momento do estágio que propicia essa atuação. Pois essa formação deve fundamentar as atividades a serem realizadas na escola. Desse modo, os docentes dizem sobre a formação dos discentes:

Professor B: *[...] ao chegar no estágio ele colocará em prática também o que estudou em todo o curso.*

Professor C: *[...] é o momento em que ele irá para a sala de aula, o momento dele experienciar a prática, o momento dele juntar o conteúdo, todo o conhecimento que ele teve e está tendo ainda na universidade, e colocar em prática.*

A partir das informações dispostas, verificamos que a prática pedagógica, é então, uma atividade que apresenta a relação de unidade entre teoria e prática e uma dinâmica frequente em todo o processo. Os docentes fazem uso de um processo prático, pois objetivam a transformação real do processo ensino aprendizagem, onde o teórico e a prática têm função fundamental. Desse modo, conclui-se que o trabalho do professor está baseado em uma consistente fundamentação que não pode acontecer dissociada, pois a separação da teoria e da prática enfraquece a *práxis*. Assim os caminhos para o avanço de práticas significativas, envolvem o processo de resignificação por meio de uma ação crítica (PACHECO; BARBOSA; FERNANDES, 2017).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o período da coleta dos dados, entre as entrevistas e a observação de campo, tivemos a oportunidade de registrar o desenrolar das atividades rotineiras dos docentes da licenciatura. Assim, procuramos apresentar uma análise descritiva da prática pedagógica de três docentes da área da música do curso de licenciatura em Educação do Campo do campus de Arraias da UFT. Segue-se o significado da prática pedagógica e didática, como fio condutor que delineou este estudo. A interpretação foi um resgate da minha própria trajetória no curso, pois à medida que escutava os discursos e observava as aulas dos docentes ia fazendo uma reflexão, inevitável, sobre a minha formação e sobre uma nova perspectiva, entendendo de que modo o processo de ensino é articulado para que aconteça uma formação.

A partir da análise dos discursos dos colaboradores, verificamos que existe um consenso entre os professores quanto a necessidade da articulação entre as dimensões técnica, humana e política (VEIGA, 1989). As observações em sala de aula evidenciaram a necessidade de se realizar a integração teoria-prática e da reflexão e análise de diferentes teorias para se confrontar com a prática.

Evidenciamos, também entre os discursos e práticas dos professores um ponto de convergência: o compromisso social, a vinculação a um processo histórico dos seus percursos formativos (alguns do conservatório ao pós-doutoramento) e a preocupação com a realidade sociocultural dos estudantes. Consideram o aluno como portador de experiências e conhecimentos adquiridos no meio social de origem, como parte do processo formativo.

Observamos que as práticas envolviam a reflexão dos formadores em relação aos seus saberes e deveres para a realização de uma prática pedagógica adequada. Isto é relevante, pois a trajetória individual de cada educador vai impactar na maneira como ele compreende e direciona as suas práticas pedagógicas em sala de aula. O lado teórico é apresentado por um conjunto de ideias construídas a partir das teorias pedagógicas musicais sistematizadas a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e de trabalhos dos docentes no domínio dos conhecimentos sistematizados e elaborados em aulas que serão transmitidos aos futuros professores.

A partir das práticas observadas em sala, a relação professor–aluno–conteúdo foi possível reconhecer uma relação social de reciprocidade que não é possível ser compreendida separadamente (VEIGA, 1989), pois o papel do professor na formação do futuro docente é insubstituível no processo de aquisição de conhecimento e consolidação de conhecimentos.

Além disso, as informações coletadas indicam que o PPC precisa de uma reformulação adequada a realidade dos alunos dessa região em que estão inseridos, buscando redefinir e reconstruir um modelo de formação profissional projetado para uma qualificação de alto nível, para que os egressos consigam uma colocação no mercado de trabalho e contribuam para a transformação social dos sujeitos.

Por fim, como modo de conclusão do estudo, incluímos o discurso de outro professor; isto pode aparentar uma citação solta sem um texto para contextualizá-lo, mas é um fecho inevitável:

A prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminado (FREIRE, 1978, p. 68)

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM). **Proposta para a Base Nacional Comum Curricular**. 2016. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/docs/proposicoes_da_abem_para_a_bncc.pdf. Acesso em: 26 nov. 2021.
- ALVARENGA, Claudia Helena; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008. **Opus**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 51-72, jun. 2011. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/210/188>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- BARROS, Marta Silene Ferreira *et al.* A relação teoria e prática na formação docente: condição essencial para o trabalho pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 305-318, 2 jan. 2020. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13303/8814>. Acesso em: 15 out. 2020.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. **Revista da Abem**, Londrina, v. 24, n. 32, p.8-22, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/%20revistaabem/article/view/595>. Acesso em: 18 mar. 2020.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 134, nº 134, nº.248, p. 27833-27841, dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do Ensino da Música na Educação Básica**. Brasília, 18 ago. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.
- BRASIL. LEI Nº 13.278, de 2 de maio de 2016. **Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte**. Brasília, 02 maio 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 18 mar. 2022.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2022.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. In: Associação Brasileira de Educação Musical. **Revista da ABEM**. 12. ed. Porto Alegre: Abem, 2005. p. 21-29. Disponível em: http://abemeduacaomusical.com.br/revista_abem/ed12/revista12_completa.pdf. Acesso em: 02 mar. 2021.

FORMIGOSA, Marcos Marques; ROCHA, Carla Giovana Souza; SILVA, Márcio Rogério da. A formação na Licenciatura em Educação do Campo para atuar com a disciplina de Física na Educação Básica. **Revista Insignare Scientia**, [s. l.], v. 4, n. 3, p. 149-170, out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11814/7540>. Acesso em: 10 abr. 2022.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 out. 2020.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000300601&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire** (antologia). São Paulo: Loyola, 1978.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012. 488 p. Tradução de: Roberto Cataldo Costa.

KASTEIN, Valéria Regina Botaro; PACÍFICO, Marsiel. A formação musical na educação infantil: a questão docente e as possibilidades da musicalização. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 18, n. 38, p. 143-157, 11 out. 2018. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1196/1385>. Acesso em: 16 mar. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990. 262 p.

LOBATO, Walkíria Teresa Firmino. **A formação e a prática pedagógico-musical de professores egressos da pedagogia**. 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8632/1/2007_WalkiriaTeresaFLobato.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p.

MARQUES, Walter Rodrigues *et al.* A polivalência como banalização da educação no ensino de arte e políticas públicas: como ser 4 sendo 1? **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 29822-29841, 2021.

MATEIRO, Teresa. Um estudo sobre os cursos superiores de educação musical no Brasil. *In*: Congresso nacional da associação brasileira de educação musical, 2009, Londrina. **Ensino de música na escola: compromisso e possibilidades**. Londrina: Abem, 2009. p. 1209 - 1216.

MAZUCATO, Thiago *et al.* (orgs.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: Funepe, 2018. 96 p. Disponível em: <http://funepe.edu.br/arquivos/publicacoes/metodologia-pesquisa-trabalho-cientifico.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/57t84SXdXkYfrCqhP6ZPNfh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2022.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (org.). **Licenciatura em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

OLIVEIRA, Mário André Wanderley. **A formação na Licenciatura em Artes/Música da UNIMONTES e suas inter-relações com aspectos socioculturais, expectativas e pretensões profissionais dos estudantes do Curso**. 2011. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

PACHECO, Willyan Ramon de Souza; BARBOSA, João Paulo da Silva; FERNANDES, Dorgival Gonçalves. A relação teoria e prática no processo de formação docente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, v. 2, n. 20, p. 332-340, set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13303/8814>. Acesso em: 23 set. 2020.

PEREIRA, Aparecida de Jesus Soares. Formação do professor de música. *In*: SANTOS, Ana Roseli Paes dos; SANTOS, Wilson Rogério dos (orgs.). **Educação musical na educação do campo: outras epistemologias**. Palmas/TO: EDUFT, 2018. p. 213-242.

PEREIRA, Aparecida de Jesus Soares; SILVA, Waldir Pereira. Curso de licenciatura em educação do campo em Arraias/TO: formação musical e profissionalidade

docente. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 7, p. 8352-8365, 2019. *Brazilian Journal of Development*. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/2229>. Acesso em: 18 out. 2020.

PEREIRA, Melissa Pedroso da Silva; SUBTIL, Maria José Dozza. Perspectivas para a formação de professores de música: o projeto político pedagógico da licenciatura em música da UEPG 2003. *In: ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: Anped, 2012. p. 1-15. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1864/959>. Acesso em: 22 set. 2020.

RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz; BONFIM, Hanslivian Correia Cruz. A educação do campo e seus aspectos legais. *In: Congresso Nacional de Educação*, 13º., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. [S.L.]: Educere, 2017. p. 1373-1387. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25287_12546.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

SANTOS, Micael Carvalho dos. A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Ensino Médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. **Revista da Abem**, [S.L.], v. 27, n. 42, p. 52-70, jun. 2019.

SILVA, Waldir Pereira da. Educação musical no curso de licenciatura em Educação do Campo da UFT/Campus de Arraias. *In: SANTOS, Ana Roseli Paes dos; SANTOS, Wilson Rogério dos (orgs.). Educação musical na educação do campo: outras epistemologias*. Palmas/TO: EDUFT, 2018. p. 179-211.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 ago. 2020.

TOZETTO, Susana Soares. Docência e formação continuada. *In: XII Congresso nacional de educação*, 23, 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Educere, 2017. p. 24537-24549. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23503_13633.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Códigos e Linguagens: Artes Visuais e Música**. Arraias, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papyrus, 1989.

VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? o que envolve? **Revista Educação Por Escrito**, Rio Grande do Sul, v. 4, n. 1, p. 601-614, 01 jul. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/14376>. Acesso em: 15 set. 2020.

VIANNA FILHO, Hermeto Marques. A trajetória da Educação Musical no Brasil e o aumento da oferta dos cursos de Licenciatura em Música no Rio Grande do Sul a partir da aprovação da Lei 11.769/2008. **Educação**, Batatais, v. 6, n. 2, p. 33-55, jul. 2017.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO PROFESSOR DR. SÉRGIO JACINTHO LEONOR
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: ARTES VISUAIS E MÚSICA

APÊNDICE I

**GUIA DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES
 DA ÁREA DE MÚSICA DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

O presente roteiro centrou-se no professor e na sala de aula com o objetivo de identificar a prática didático-pedagógica utilizada pelos docentes no âmbito musical.

BLOCO TEMÁTICO - ATUAÇÃO DO PROFESSOR:

1. O conteúdo da aula exposto se apresentava propício?
2. Os métodos auxiliares às aulas se apresentam adequados?
3. Os procedimentos didáticos se mostraram adequados em aula?
4. As aulas se mostram planejadas pelo professor?
5. De modo geral, como era a organização do professor?

BLOCO TEMÁTICO - PRÁTICA

Como foi a prática do professor ao:

1. Evidenciar os objetivos da aula?
2. Esclarecer as atividades aos alunos?
3. Ajudar os alunos?

BLOCO TEMÁTICO - PLANEJAMENTO GERAL

1. Quais características mais relevantes identificadas no planejamento e organização da aula?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO PROFESSOR DR. SÉRGIO JACINTHO LEONOR
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: ARTES VISUAIS E MÚSICA

APÊNDICE II

**GUIA DE ENTREVISTA: PROFESSORES DA ÁREA DA MÚSICA DO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

- **BLOCO TEMÁTICO - FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS DOCENTES**
 1. Qual sua área de formação acadêmica? Nesse processo de formação, você teve disciplinas didático-pedagógicas, como Didática, Metodologia, Pedagogia da Música?
 2. Como se deu a formação inicial na música? Foi acadêmico de universidade particular/bolsista ou universidade pública?
 3. Possui especializações na área da música? Qual/quais?
 4. Qual sua área de pesquisa no Ensino Superior?
 5. De que maneira busca sua formação continuada (cursos, oficinas, seminários, conferências, cursos, atualizações)? A instituição de ensino em que trabalha fornece essa possibilidade?
 6. Há quanto tempo atua como docente?
 7. Toca algum instrumento musical? Qual/quais?

- **BLOCO TEMÁTICO - PRÁTICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DOS DOCENTES**
 1. Quais são as metas e objetivos da educação musical na formação de professores?
 2. Atualmente, como vê a formação de professores na área da música no Campus de Arraias?
 3. Como você decide os conteúdos e as atividades e a serem trabalhados durante as aulas?

4. Como acontece o planejamento das aulas referente à música? É baseado em algum livro, método e/ou autor?
 5. Qual o método utilizado para escolher o repertório musical a ser utilizado em aula?
 6. Como acontece a escolha dos repertórios musicais? Os alunos têm a oportunidade de sugerir repertórios a serem trabalhados em aula?
 7. É proporcionado ao acadêmico a associação entre teoria e prática musical? Em que momento do curso isso acontece?
 8. Na sua opinião, o ensino teórico musical deve estar aliado à prática na formação de novos professores?
 9. Como acontece sua prática didático-pedagógica na área da música em sala de aula?
 10. Quais os principais desafios enfrentados na sua prática pedagógica em sala de aula?
 11. Quais impactos identificados na formação de professores de música para aqueles que não tiveram ensino musical na educação básica?
 12. São promovidas atividades extracurriculares durante o processo de ensino-aprendizagem na área da música?
 13. De que maneira acontece o diagnóstico de aprendizagem dos acadêmicos nas disciplinas de música?
 14. A instituição disponibiliza espaço físico, recursos materiais e didáticos para a prática pedagógica musical? Quais?
- **BLOCO TEMÁTICO - RELAÇÃO DO PROGRAMA DAS DISCIPLINAS E PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**
 1. A sua concepção sobre aula de música tem relação com o que é estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso?
 2. As aulas são desenvolvidas a partir do programa das disciplinas de música? Na sua opinião, é possível a sua aplicação na teoria e prática?
 3. O programa da disciplina atende à demanda necessária à formação de professores de música?

4. Em sua opinião, a carga horária estipulada na matriz curricular das disciplinas de música é suficiente para habilitar o acadêmico em formação?
5. Considera que o Projeto Pedagógico do Curso beneficia a aquisição de aprendizados técnicos nos instrumentos para todos os acadêmicos, independente de conhecimento prévio na área musical?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO PROFESSOR DR. SÉRGIO JACINTHO LEONOR
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: ARTES VISUAIS E MÚSICA

APÊNDICE III
CARTA DE AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO

Graduanda: Jane Monteiro da Silva

Monografia: A prática pedagógica dos docentes da área da música da Licenciatura em Educação do Campo – Campus Arraias/UFT.

Eu, _____, declaro para os devidos fins de colaboração e participação na pesquisa referida acima, que autorizo os direitos de observação das aulas de música realizadas remotamente e da minha entrevista gravada em ___/___/_____, podendo ser utilizada de maneira integral ou em partes para publicação acadêmico-científica. No que se refere as citações das minhas falas,

() Autorizo realizá-la de maneira anônima com preservação da minha identidade e utilização de nome fictício;

() Não autorizo.

_____ de _____ de _____

Assinatura do colaborador