

Curso de licenciatura em educação do campo em Arraias/TO: formação musical e profissionalidade docente**Course of degree in education of the field in Arraias/TO: music training and teaching professionals**

DOI:10.34117/bjdv5n7-054

Recebimento dos originais:19/05/2019

Aceitação para publicação: 24/06/2019

Aparecida de Jesus Soares Pereira

Formação Acadêmica mais alta: Mestre em Educação

Instituição de atuação atual: Universidade Federal do Tocantins

Endereço Completo: Rua Juraildes de Sena Abreu - Setor Buritizinho - UFT - Cep. 77.330-000

Email: cida.soares@uft.edu.br

Waldir Pereira da Silva

Formação acadêmica mais alta: Doutor em Ciência da Religião

Instituição de atuação atual: Universidade Federal do Tocantins

Endereço Completo: Rua Juraildes de Sena Abreu - Setor Buritizinho - UFT - Cep. 77.330-000

Email: waldir.pereira@uft.edu.br

RESUMO

Esta pesquisa refere-se à formação docente em música dos discentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins - UFT – Códigos de Linguagens: Artes Visuais e Música do Campus de Arraias/TO. Pretende-se promover uma reflexão sobre o processo de construção da profissionalidade docente em música, buscando compreender o currículo que norteou o início do Curso, implantado no ano de 2014, estabelecendo os princípios norteadores do Projeto Pedagógico do Curso no que tange à formação do professor e a organização curricular. A análise aponta para uma formação de professores de música e um currículo onde se contemple diferentes dimensões formativas, e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento e práticas na área Musical e das Artes Visuais, além da cultura tradicional e questões sociais, buscando também proporcionar a educadores musicais uma formação crítica, integral e humanizadora, como garantia do direito ao acesso a uma educação musical de qualidade.

Palavras-chave: Educação do campo. Música. Formação docente.

ABSTRACT

This research refers to the teacher education in music of the students of the Course of degree in Education of the Field – UFT – Language Codes: Visual Arts and Music of the Campus of Arraias / TO. It is intended to promote a reflection on the process of construction of teaching professionalism in music, seeking to understand the curriculum that guided the beginning of

the Course, implemented in 2014, establishing the guiding principles of the Pedagogical Project of the Course with regard to teacher training and curricular organization. The analysis points to a training of music teachers and a curriculum that contemplates different formative dimensions, and articulates the pedagogical work in the dimension of knowledge and practices in the Musical and Visual Arts area, besides the traditional culture and social issues, also searching to provide musical educators with a critical, integral and humanizing education, as a guarantee of the right of access to quality musical education.

Keywords: Education of the field. Music. Teacher training.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em um país em que a sua história apresenta uma diversidade enorme de crenças, culturas e formas de expressão, o que torna cada comunidade única, com características próprias. Por isso, acredita-se que esses valores precisam ser considerados no sistema e na prática educacional campesina como prática de valorização e resgate de saberes e crenças construídas em sociedade.

Por isso, de acordo com (GONDIM; MÓL, 2009, p. 2), entende-se portanto que a instituição de ensino deve ser “o local de mediação entre a teoria e a prática, o ideal e o real, o científico e o cotidiano”. Diante deste contexto é pertinente que as instituições de ensino e pesquisa, procurem valorizar e contextualizar tais conhecimentos trazendo-os para o seu entorno, motivando a uma formação consciente e ativa, preservando valores, crenças e tradições para a construção da cidadania e identidade cultural dos povos camponeses.

As histórias de vida devem ser consideradas como bases culturais, pois elas apontam informações necessárias sobre características humanísticas de vivências de cada indivíduo. Conforme aponta Freire (2013) quando escreve em sua crônica “Desaprendendo na Escola” onde descreve a ação perversa da escola que obriga indígenas a desaprenderem a sua própria cultura. Assim diz:

Para quem, como nós, trabalhamos com a escola e nela acreditamos, é terrível essa imagem de uma escola que desensina, de um lugar aonde os alunos desaprendem língua, tradição, saberes. Se não tivesse frequentado a escola, o menino dominaria língua e conhecimentos transmitidos através da pedagogia da oralidade, que ele desaprendeu dentro da instituição. (FREIRE, 2013, s.p)

Esta ação impositiva forçou não só indígenas, mas toda uma geração a desaprender ou negar suas práticas e origens culturais que são marcas identitárias de um povo, cultura ou nação que os singulariza no mundo. Assim, percebemos a ação discriminatória da educação ainda vigente nas práticas escolares.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais Pluralidade Cultural – Orientação sexual em sua fundamentação teórica sobre conhecimentos antropológicos, onde retrata a importância da cultura na vida do ser humano diz que:

A cultura, como código simbólico, apresenta-se como dinâmica viva. Todas as culturas estão em constante processo de reelaboração, introduzindo novos símbolos, atualizando valores. O grupo social transforma e reformula constantemente esses códigos, adaptando seu acervo tradicional às novas condições historicamente construídas pela sociedade. A cultura não é algo fixo e cristalizado que o sujeito carrega por toda a sua vida como um peso que o estigmatiza, mas é elemento que o auxilia a compor sua identidade. (BRASIL, 1997, p. 34).

Sabe-se que o percurso educacional para que tais práticas aconteçam de fato, ainda será longo. Faz-se necessário sair dessa condição de colonizados e descolonizar, democratizar e desmercantilizar a educação fazendo com que os conhecimentos produzidos nas diversas instancias educacionais possam dialogar com os demais conhecimentos existentes no mundo. Esse pensamento é uma luta fundamental na Educação do Campo. É uma forma de resistência à subalternização dos saberes camponeses. Para que esses conhecimentos sejam inseridos e assimilados faz-se necessários que instituições e seus educadores e pesquisadores busquem por meio de políticas públicas garantias equitativas de direito à educação que permitam por meio de suas diretrizes educacionais reformas curriculares efetivas que garantam a formação necessária à formação cidadã e profissional.

Os processos de ensino/aprendizagem nos contextos dos saberes e práticas tradicionais com os saberes construídos na academia são de fundamental importância no processo educacional.

Assim, o ensino de música se faz presente, sendo um dos elementos constituintes desses contextos culturais. A partir dos diversos contextos culturais pode-se ver a quantidade de possibilidades de elementos para reflexão sobre as práticas de ensino e aprendizagem em música que são motivadoras para se construir propostas metodológicas, partindo do princípio da valorização das culturas e tradições, espaços estes que carecem de um esforço coletivo de educadores e pesquisadores para que sejam preenchidos.

Percebe-se que no desenvolvimento do processo histórico da música que a mesma vem sendo discutida por diversos pesquisadores que identificaram em seus estudos o poder de transformação que ela produz na vida das pessoas, contribuindo principalmente no processo

de assimilação de saberes, ampliando o desenvolvimento cognitivo e se apresenta como instrumento de transformação social.

A educação musical contemporânea tem centrado seu campo de estudo e suas abordagens em práticas diversificadas, buscando contemplar diferentes espaços, contextos e metodologias a fim de suprir os inúmeros desafios que lhe tem sido lançados nas últimas décadas.

Nessa perspectiva, têm se acentuado as preocupações com as práticas educativo-musicais desenvolvidas nos contextos de ensino e aprendizagem que formam os profissionais para atuarem em diferentes espaços. Deve-se considerar primeiramente, que cada aluno traz consigo uma informação anterior. Assim diz (SWANWICK, 2003, p. 66-67) “não os introduzimos na música; eles são bem familiarizados com ela, embora não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro”. Considerar tais valores é acolher conhecimentos e modos de vida que se apresentam e a forma como se apresentam neste novo contexto. Segundo Fernandes (2013, p. 18), diante das transformações sociais, a Educação musical na contemporaneidade se torna uma prática social e, em uma visão sociológica, “implica numa abordagem de ensino centrada no cotidiano e pode apontar mudanças sócio-pedagógicas, deslocando-se do modelo de ensino autoritário para um modelo democrático e pluralista”. Assim, a educação torna-se humanizadora quando permite que a produção de conhecimento não seja absoluta mas centrada no discurso e diálogo que geram estruturas de organização social e política e que desta forma recusa atos de intolerância e de negação da diversidade e da liberdade.

Para Kleber (2008, p. 214) “a música é fruto de práticas sociais que interagem na dinâmica da diversidade cultural”. Compreende-se que o ensino musical também se insere no contexto educacional de forma que o trabalho docente em música não seja discriminador, conteudista e transmissivo, desvinculado da história de vida dos educandos mas que seja fundamentado na prática do diálogo e da criticidade, gerando emancipação dos sujeitos e o educador deve compreender que ele é parte intrínseca desse processo.

2 DISCUSSÕES SOBRE CURRÍCULOS E FORMAÇÃO DE EDUCADORES MUSICAIS

Diante de diversas ideias direcionadas ao pensamento individualista e mecanicista tão presentes na sociedade no final do século XIX, surgem novas propostas direcionadas ao ensino de música, ideias estas que contradiz o antigo ensino, que demonstrava meramente uma

preocupação com a formação de *virtuoses*¹ e com a aprendizagem técnica do instrumento. Corroborava a tendência ao individualismo que ainda hoje pode ser percebido na formação de grande parte dos músicos e educadores musicais.

Fonterrada (2005) relata o sentimento presente naquela época e que contribuiu para o aparecimento dessas novas propostas musicais.

A dissolução do ser humano em meio à vida coletivizante ordenada pelas condições massificadoras, pela maquinaria e pela burocracia é patente. O esforço do homem, no início do século, é assegurar sua existência e, nisso, consome-se e se anula. Anulando-se, o indivíduo, por sua vez, apresenta uma forte tendência de extinção da arte criativa. É contra esse estado de coisas que se insurgem alguns educadores do início do século XX, percebendo que a única maneira de reverter o quadro seria investir na educação (FONTERRADA, 2005, p. 85).

Diante desta perspectiva, no século XX, o professor Anísio Teixeira, ao trazer a proposta da Escola Nova, movimento que teve como base a oposição aos métodos tradicionais de ensino em prol do movimento educacional renovador, por meio das idéias de seu mestre John Dewey, acaba por influenciar, também, a educação brasileira. Dessa forma, “na escola, o ensino da música não iria ser restrito aos talentosos, mas acessível a todos, contribuindo para a formação integral do ser humano.” (FONTERRADA, 2008, p. 210).

Com a queda da república em 1930, Getúlio Vargas assume o poder político nacional mudando todo o sistema de governo. Instala-se uma política educacional nacionalista e autoritária e a música passa a ser utilizada como forma de desenvolver a disciplina, patriotismo e a coletividade.

Destaca-se a figura do compositor e maestro Heitor Villa-Lobos que implantou o canto orfeônico, importado de um modelo francês e constituído através do Decreto n° 19.890, de 18 de abril de 1931 pela ditadura de Vargas e pelo Estado Novo que tornava obrigatório o ensino de música para todos os níveis escolares (BRASIL, 1931). Baseado 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 secundárias do Brasil a obrigatoriedade do ensino de música que permaneceu por mais de uma década.

¹ O termo *Virtuose* é dado ao artista que atingiu um altíssimo grau de conhecimento e domínio técnico na execução de sua arte, em que cujo domínio da técnica supera a inspiração e o sentimento.

Conforme destaca Mariz (2005, p. 27), “Villa-Lobos consolidou a música nacionalista no Brasil, despertou o entusiasmo de sua geração para o opulento folclore pátrio, traçou com linhas vigorosas a brasilidade sonora”. O autor acrescenta ainda que Villa-Lobos “organizou concentração orfeônica que deu o nome de ‘exortação cívica’. Nela tomaram parte cerca de 12.000 mil vozes com elementos de todas as classes sociais.” (MARIZ, 2005, p. 143). Segundo (FONTERRADA, 2008), “Heitor Villa-Lobos contribuiu de forma decisiva para o ensino de música nas escolas, influenciado pelos métodos ativos de educação musical por estar encantado com a proposta do pedagogo Kódaly”. Até os meados dos anos de 1940, o canto ufanista nas escolas públicas brasileiras e a prática pedagógica dos professores de música seguem sem alterações até as mudanças políticas culturais que começam a ocorrer no Brasil. Sendo assim, o poder do canto orfeônico começa a perder forças em seu processo, com a saída de Heitor Villa-Lobos da Sema e com o fim do Estado Novo.

Na década de 1960, o canto orfeônico é substituído pela educação musical devido ao interesse dos músicos da época e professores brasileiros, seguidores das práticas metodológicas dos educadores musicais que revolucionaram o ensino musical europeu desde o início do Século XX: Edgar Willems, Jacques Dalcroze, Carl Orff e Zoltán Kódaly, dentre outros. Com uma nova Metodologia da educação Musical brasileira, Heitor Villa-Lobos (1937) designava sua metodologia de Canto Orfeônico, onde a educação musical se baseava no canto coletivo acompanhado de noções teóricas, em todos os níveis, incluindo a notação convencional (elementos gráficos) e, obrigatoriamente, a cópia.

Cada abordagem destes pedagogos tinham em comum a desvinculação da aula de música do ensino de instrumento, o incentivo à prática musical, o uso do corpo e a ênfase no desenvolvimento da percepção auditiva (FONTERRADA, 2008).

Diferentemente da proposta de Villa-Lobos, a Iniciação Musical, desenvolvida a partir de 1937 era realizada em ambiente estritamente musical, no caso, o Conservatório Brasileiro de Música, instituição particular de ensino no Rio de Janeiro.

Preconizava-se um procedimento que despertasse o interesse do aluno para a música, o que poderia conduzi-lo a uma carreira profissional, ou motivá-lo a continuar uma vivência estética, pois importante era desenvolver a potencialidade musical de cada indivíduo.

Diante disso, percebe-se ainda uma estrutura curricular fragmentada, em que busca um diálogo entre tradições e inovações. Em concordância com o exposto, Queiroz e Marinho (2005, p. 84) dizem que principalmente os cursos de licenciatura em música das universidades

brasileiras passam por um momento de redefinição e buscas metodológicas, visando atender às múltiplas demandas da área.

Nesse sentido, torna-se importante conhecer e compreender quais são as concepções de formação de professores e currículos que compõem os documentos legais que regulamentam os Cursos de Licenciatura em Música. Refletir sobre o currículo, especificamente na área de Música, antes de tudo importa pensar nas construções históricas estabelecidas no processo de implementação de políticas curriculares, e suas implicações na formação de educadores musicais e sua aplicabilidade nas instituições escolares.

O currículo faz parte de múltiplos tipos de práticas, e não se reduz às práticas pedagógicas de ensino, mas gera forças que incidem na ação pedagógica. Não é estático, e precisa ser analisado como instrumento para se entender e realizar a prática escolar. Na visão de Doll Jr. (1997, p. 147) “o currículo não é apenas um veículo para transmitir conhecimentos, mas é um veículo para criar e recriar a nós mesmos e à nossa cultura”.

Neste sentido, a reestruturação das bases curriculares dos cursos de licenciatura em música iniciou a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), com a elaboração de projetos políticos pedagógicos que visam incorporar as dimensões exigidas para a formação docente em geral, sem perder de vista as especificidades do campo da música. Por isso, discutir o contexto político e pedagógico nestes documentos implica compreender suas dimensões para os possíveis caminhos no processo de formação e o trabalho docente em música.

Diante da nova realidade, as universidades brasileiras que oferecem cursos de licenciatura em música, assim como também as universidades que tem cursos de licenciatura em educação do campo com habilitação em música, se vêem na obrigação de preparar um profissional docente que atenda a essa nova demanda em um novo contexto educacional. Segundo Penna (2007, p. 50) “a licenciatura em música é a formação profissional por excelência para o educador musical: não apenas é ela que lhe dá forma e legalmente o direito de ensinar, como é a formação ideal, aquela que nossa área tem defendido e construído, em um árduo processo”.As instituições formadoras têm por dever oferecer aos seus educandos uma formação adequada para que os futuros profissionais possam atuar em diferentes espaços e atender as demandas do ensino musical. Com isso, as exigências tornam-se maiores para mudanças nas diferentes realidades de ensino, aprendizagem e nos currículos.

Na área educacional, os sistemas não podem ser isolados, cíclicos, fechados para transmissão e transferência de informações, mas sim devem ser de transformação, sendo

sistemas abertos (DOLL JR., 1997, p. 74). Os currículos são colocados em questão, especificamente os currículos da área do ensino de música, ainda voltados para perspectivas humanistas e tecnicistas precisam ser adequados a uma nova realidade. Devem ser pensados também para aglutinar o antigo ao novo, através do diálogo e reflexão, em que a “aprendizagem e o entendimento possam ser criados e não transmitidos” (DOLL JR., 1997, p. 172).

Diante da pós – modernidade, os currículos não podem ser elaborados de forma “descontextualizada distante do mundo experimental dos estudantes” (DEWEY, 1989, p. 159, *apud* SANTOMÉ, 1998, p. 14). Devem ser pensados para atender às necessidades sociais, econômicas e culturais de alunos e professores que apresentam diferentes singularidades do contexto social. Para Goodson (2013, p. 8), o processo de mudança educacional acontece em três segmentos: o interno (ambiente escolar que inicia a mudança e busca legitimação apoio e patrocínio externo), o externo (que promove a mudança de fora da escola e de cima para baixo) e o pessoal (que inclui as crenças e missões pessoais que os indivíduos mobilizam para a mudança). No caso da elaboração e implementação do currículo, a comunidade escolar deve fazer parte do processo de discussão, passando a ser construtores e não somente executores, tornando os seus partícipes conectados entre disciplinas/conteúdo/contexto. Assim, “[...] o currículo é um processo, – não o de transmitir o que é (absolutamente) conhecido, mas o de explorar o que é desconhecido; e através da exploração os alunos e professores “limpam o terreno” juntos, transformando assim o terreno e eles próprios” (DOLL JR., 1997, p. 171-172).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 no artigo 26, inciso 2º, diz que: “O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 1996). Esta lei determina a obrigatoriedade do Ensino de Arte, respeitando as especificidades de cada linguagem. Mesmo com a vigência da atual Lei, alguns resquícios oriundos da extinta Educação Artística ainda se fazem presentes no cotidiano escolar.

A Lei 11.769/2008 que altera a Lei 9.394/96 torna obrigatório o ensino de música nas escolas de Educação Básica, extinto desde 1971. A partir de então, houve a necessidade de reestruturar os cursos de licenciatura em música.

Pesquisas sobre a formação do professor de música têm apontado para novas propostas curriculares a fim de que os futuros professores tenham melhores condições de atuar na docência do ensino de música. Para Bellochio (2003, p. 18), algumas questões precisam ser debatidas na academia e na escola sobre a formação de professores de música, para saber quais

concepções e saberes compõem o conhecimento, que particularidades e universos têm transversalizado o processo formativo de educadores musicais.

Procura-se pensar em um modelo de currículo para a formação de professores de música na Educação do Campovisando saberes específicos de atuação e formação de profissionais de música, adequando os currículos às novas demandas da sociedade.

3 O PERFIL PROFISSIONAL DO EDUCADOR MUSICAL CAMPESINO

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes Visuais e Música da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Arraias, na modalidade presencial tem caráter regular, o ensino em regime de alternância e apóia-se em duas dimensões de alternância formativa integradas: o tempo-escola e o tempo-comunidade.

A entrada no curso acontecia anualmente com a oferta de 120 vagas, pelo processo seletivo tradicional, ofertadas nos turnos matutino e vespertino para a docência nos ciclos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para a Educação do Campo, em atendimento à demanda apresentada no campo, local em que há carência de professores qualificados para o ensino de Artes Visuais e Música. Em 2018 foram ofertadas 40 vagas.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC),

As atividades que configuram a dimensão tempo-comunidade serão realizadas no espaço sócio profissional do aluno, para que ele possa refletir sobre os problemas, discutir com a comunidade e colegas e levantar hipóteses acerca das soluções possíveis. Esta dimensão se concretizará em sala de aula, a cada retorno para as atividades de tempo-escola, mediante discussões e socializações (PPC, 2014, p. 19).

Nessa perspectiva, denominada de Regime de Alternância, pretende-se desenvolver um processo de ensino-aprendizagem contínuo onde o acadêmico transita alternando nas duas esferas: comunidade – universidade – comunidade. A partir de sua realidade, o acadêmico observa, pesquisa e descreve a realidade sócio-profissional, assim como o contexto no qual está inserido. Posteriormente, o acadêmico vai à universidade, onde socializa, analisa, reflete, sistematiza, conceitua e interpreta os conteúdos identificados na etapa anterior. Concluindo esse processo, o acadêmico volta para sua realidade, com os conteúdos estudados, para que possa contribuir para a transformação de uma realidade sócio-profissional.

Como objetivo, o curso pretende formar um professor que seja capaz de exercer a docência multidisciplinar, a partir da área de conhecimento Códigos e Linguagens: Artes Visuais e Música nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em consonância

com sua realidade social e cultural, possibilitando assim uma formação contextualizada e comprometida com a cultura do e no campo.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso - PPC,

A base fundamental de sustentação da Educação do Campo é que o território do campo deve ser compreendido para muito além de um espaço de produção agrícola. O campo é território de produção de vida; de produção de novas relações sociais; de novas relações entre os homens e a natureza; de novas relações entre o rural e o urbano (PPC, 2014, p. 21).

Nessa perspectiva de que na contemporaneidade o campo não é mais compreendido apenas como um espaço de produção agrícola, a formatação do curso com as habilitações em Artes Visuais e Música contribui significativamente para quebrar possíveis barreiras ideológicas. Especificamente, o ensino da música contribui para o estabelecimento de novas relações sociais e culturais entre os sujeitos no e do campo.

De acordo com o projeto pedagógico do curso, este está estruturado de forma a possibilitar uma consistente formação teórica, uma diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso. Poderá também ter uma sólida formação de base generalista, crítica e ética, possibilitando ao cidadão-profissional aprofundamento em áreas de conhecimento do curso (Grifo nosso), sendo este o perfil profissiográfico elaborado para aquele que se licenciar em Educação do Campo. Entretanto, esse “aprofundamento”, especialmente nas habilitações fica comprometido devido à falta de disciplinas base para a formação do educando, embora esse aprofundamento dependa do professor, assim como do aluno.

Contudo, torna-se difícil um “aprofundamento” em qualquer uma das áreas das duas habilitações, considerando que a carga horária total do curso está dividida para as duas habilitações e a dimensão pedagógica, voltando a produzir um professor polivalente, como se formava um professor durante a Lei. 5.692/71, diferenciando apenas na quantidade das habilitações, que eram três.

Entende-se que um currículo desejado é um convite a mudanças que inevitavelmente irão afetar as funções dos professores que trabalham no curso, especificamente aqueles que trabalham somente com uma disciplina. As mudanças e reestruturações em uma matriz curricular são necessárias e inevitáveis diante de uma sociedade em constantes mudanças.

Em suas reuniões, o Núcleo Docente Estruturante - NDE tem analisado a estrutura curricular do curso, desde 2015, e os professores da habilitação Música têm apresentado

estudos e sugestões de alterações na matriz curricular com a fusão, inclusão e desmembramento de disciplinas que procuram corrigir distorções relacionadas à verticalidade e horizontalidade de algumas disciplinas, assim como um desmembramento nas cargas horárias de disciplinas para que o aluno possa ter contato com a música em todos os semestres, sem produzir aumento na carga horária total do curso.

Nesse contexto, o trabalho do Núcleo Docente Estruturante – NDE aponta para a construção do perfil desejado do licenciando em Educação do Campo na Habilitação Música, que possa dominar os conhecimentos específicos da área, visando uma formação profissional que atenda às especificidades do ensino de música na contemporaneidade, capaz de intervir na sociedade como agente transformador, fundamentada como uma proposta de educação integral do indivíduo, valorizando a formação musical, sociocultural, ética, estética e humanística do cidadão.

Entende-se que essa nova proposta pretende capacitar profissionais para a atuarem nas escolas do campo, podendo também atuar nos múltiplos espaços em que o ensino e a aprendizagem de música acontecem, compreendendo desde a escola regular e especializada, até os contextos não formais de educação musical.

4 CONCLUSÃO

Os currículos para a formação de professores de música para as escolas do campo são temas emergentes nas universidades brasileiras que oferecem cursos de licenciaturas em Educação do Campo com habilitação em música. Isso pode ser constatado através de pesquisas e trabalhos apresentados e publicados em anais de eventos específicos da área, apresentando um novo perfil profissional do educador musical.

Para pensar em uma educação musical de qualidade no campo é necessário tomar como base a formação de profissionais que estarão atuando diante dos desafios e dificuldades encontradas na prática do trabalho docente em música, área que se encontra em constante processo de transformação. As Instituições de Ensino Superior necessitam estar atentas às demandas e exigências da sociedade para que as novas tendências sejam alocadas no processo constitutivo de formação de professores.

Acredita-se que a educação musical na Educação do Campo deve abarcar mais do que a educação estética e a alfabetização musical, com vistas a desenvolver um ensino vivo e criativo. Ensino esse que valorize os conteúdos e sua sistemática, mas também a espontaneidade, a crítica e os valores informais, que saiba lidar tanto com o que é planejado,

quanto com o que é inesperado, e, enfim, que saiba adequar consciente e consistentemente o seu ensino a cada espaço educativo, tendo em vista as distintas particularidades e realidades.

REFERÊNCIAS

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 8, 2003.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890.htm>. Acesso em: 26 jun 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71**. Brasília: 1971.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96**. Brasília: 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientações sexuais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Presidência da República. **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. Diário Oficial da União, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 15 jul. 2014.

DOLL JR., William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FERNANDES, José Nunes. **Educação Musical: temas selecionados**. 1. ed. Curitiba:CRV, 2013.

FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo, Editora Unesp, 2005.

_____, Marisa T. de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Desaprendendo na escola. **Taqui pra ti**. Manaus, 10/11/2013. Disponível em: <http://www.taquiprati.com.br/cronica/1059-desaprendendo-na-escola>. Acesso em 19/09/2018.

GONDIM, M. S. C.; MÓL, G.S. Interlocução entre os saberes: relações entre os saberes populares de artesãs do triângulo mineiro e o ensino de ciências. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 7., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2009.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Petrópolis, R.J: Vozes, 2013.

KLEBER, Magali. Projetos sociais e Educação Musical. In: SOUZA, Jusamara, (Org). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008. 287 p. (Coleção Músicas) – 2º edição.

MARIZ, Vasco. **Villa-Lobos**: o homem e a obra. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2005.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.

QUEIROZ, L. R.; MARINHO, V. M. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. **Revista da Abem**, Porto Alegre, V. 13, 83-92 set, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SWANWICK, Keith (1999). **Ensinando música musicalmente**. Tradução: A. Oliveira e C. Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

UFT. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens: Artes Visuais e Música**. Arraias, 2014.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Guia Prático**. Estudo Folclórico Musical, São Paulo: Irmãos Vitale, 1941 (Reeditado com novo formato em 4 volumes pela FUNARTE/Academia Brasileira de Música, 2009).