DOI 10.20504/opus2019c2522

Práticas musicais na Licenciatura em Educação do Campo da UFT/Tocantinópolis: um estudo sobre as percepções de docentes e discentes

Sérgio da Silva Pereira
(Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Corumbá-MS)

Teresa Mateiro
(Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis-SC)

Resumo: O objetivo principal deste trabalho foi compreender como professoras e professores de música e estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo (Leduc), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* Tocantinópolis, percebem as práticas musicais na formação docente. Para tanto, as(os) estudantes responderam a um questionário, e com os docentes foi realizada uma entrevista. A análise dos dados considerou as expectativas das(os) estudantes e professoras(es), suas práticas musicais e identificação com a proposta da educação do campo a partir da construção de um diálogo, principalmente, com o pensamento de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos. Este trabalho celebra o protagonismo da Leduc-UFT em propor um curso de formação em Artes-Música para os povos do campo, sendo uma iniciativa única no Brasil. Os resultados levam à compreensão de que as práticas musicais na educação do campo sinalizam para um caminhar metodológico capaz de romper com o paradigma da linha abissal do conhecimento musical tradicional europeu, considerando que há um processo de construção e reconstrução do projeto e dos sujeitos para uma prática musical libertária e pós-abissal.

Palavras-chave: Linha abissal do conhecimento musical. Repertório. Formação docente.

Music Practices in the Rural Education Licentiate Degree Program at the Federal University of Tocantins (UFT) in Tocantinopolis: A Study of Teacher and Student Perceptions

Abstract: The main objective of this work is to understand how music teachers and students enrolled in the Rural Education Licentiate degree program (LEDUC) at the Federal University of Tocantins (UFT) in Tocantinopolis (Brazil) perceive the music practices learned during teacher training. For this purpose, students answered a questionnaire and teachers were interviewed. The data analysis reflected the expectations of students and teachers, the music repertoire, and the degree in which they identified with the objectives of Rural Education from the construction of a dialogue mainly in line with the thinking of Paulo Freire and Boaventura de Sousa Santos. This work celebrates the role of LEDUC-UFT in proposing a teacher's training course in Art and Music for the people of rural areas, a unique initiative in Brazil. The results lead to an understanding that the music education practiced in Rural Education requires a methodological approach capable of breaking the paradigm of the abyssal line of traditional European musical knowledge and that there is an ongoing process of construction and reconstruction of the project and its subjects to provide for a libertarian, post-abyssal music program.

Keywords: Abyssal line of musical knowledge; repertoire; teacher education.

PEREIRA, Sérgio da Silva; MATEIRO, Teresa. Práticas musicais na Licenciatura em Educação do Campo da UFT/Tocantinópolis: um estudo sobre as percepções de docentes e discentes. *Opus*, v. 25, n. 3, p. 492-507, set./dez. 2019. http://dx.doi.org/10.20504/opus2019c2522

Submetido em 31/08/2019, aprovado em 09/11/2019.

Quarenta e dois cursos de Licenciatura em Educação do Campo (Leduc), com diferentes habilitações, foram implantados em várias regiões brasileiras, a partir do edital nº 02/2012, de 31 de agosto. Um desses cursos foi a Licenciatura em Educação do Campo, com os códigos de linguagens: Artes Visuais e Música, em uma iniciativa ousada e pioneira, da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Essa conquista está vinculada à regulamentação da proposta de educação do campo como política pública de educação. Primeiro, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo (BRASIL, 2009) e, depois, pela implementação do Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo (BRASIL, 2013).

O objetivo principal deste trabalho foi compreender como professoras e professores de música e estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Linguagens: Artes Visuais e Música, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* Tocantinópolis, percebem as práticas musicais na formação docente (PEREIRA, 2018). As principais hipóteses apontam para: (1) a presença da música europeia como repertório de referência no curso em questão; (2) a distância entre a formação dos formadores e a realidade dos camponeses e camponesas, povos indígenas e quilombolas, estudantes do curso; e (3) a busca pela valorização das práticas musicais desses povos na formação docente.

O Projeto Político Pedagógico da Leduc, alicerçado pelo regime de alternância, com carga horária de 3.300 horas, tem duração mínima de oito semestres e máxima de doze. A grade curricular está estruturada por disciplinas do ciclo básico (1.155h/a), disciplinas do ciclo profissional (1.350h/a), formação complementar (180h/a), atividades complementares (210h/a) e estágios curriculares (410h/a). Tendo êxito em sua solicitação, com um vestibular específico para os povos do campo, ofertando 120 vagas, o curso iniciou em 2014, nos *campi* de Arraias e Tocantinópolis, correspondentemente, ao sul e ao norte do estado de Tocantins.

A singularidade da natureza do curso em Tocantinópolis e Arraias mostra-se como um universo epistemológico novo e com um imenso desafio de análise. As populações imergidas no processo do referido curso podem ser observadas nos territórios camponeses, indígenas e quilombolas em todo o território nacional. Torna-se importante destacar a realidade dos municípios com características de áreas rurais, que tem aspectos muito distintos das grandes cidades e representam a grande parte dos municípios brasileiros. Por sua vez, a maioria não está contemplada com a presença de instituições públicas de ensino superior. Tocantinópolis e Arraias tornaram-se exceções, pois são polos da educação do campo no estado de Tocantins, atendendo a diversos municípios, por vezes, centenas de quilômetros de distância.

O município de Tocantinópolis tem uma população de 22.619 habitantes, sendo 4.295 moradores do campo (BRASIL. IBGE, 2010), e o município de Arraias tem uma população estimada em 10.752 habitantes, segundo o Censo Demográfico (BRASIL. IBGE, 2010), sendo que mais de 60% da população é residente do campo, segundo o Censo Agropecuário (BRASIL. IBGE, 2006). Esses dados justificam a implantação e a permanência de políticas públicas voltadas àquela população. Vale destacar que somente nesses *campi* se inscreveram 949 candidatos para o curso de Licenciatura em Educação do Campo, com os códigos de linguagens: Artes Visuais e Música. É possível inferir que no Brasil essa Licenciatura foi a mais concorrida no ano de 2014.

A Licenciatura do *campus* de Tocantinópolis foi escolhida para a realização deste estudo, pois, em relação ao *campus* de Arraias, apresenta maior diversidade de povos do campo,

indígenas, quilombolas, bem como mais movimentos sociais. Essa pluralidade instigou a busca por conhecer mais sobre as camadas populares: o que as move, as motiva, o que percebem, o que pensam e como se dão as relações dialógicas com a universidade. Tocantinópolis parece ter uma espacialidade que contempla, de forma mais ampla, as populações que constituem o porquê da existência da educação popular e da educação do campo.

A universidade está em uma região conhecida como Bico do Papagaio, devido à semelhança do desenho de suas fronteiras com a anatomia desse animal. Faz divisa com os estados do Maranhão, Pará e Bahia e, portanto, atende estudantes advindos desses territórios. As(Os) discentes da Leduc-UFT integram uma diversidade cultural, ambiental, étnica e social imensa. São integrantes de movimentos sociais das populações do campo, indígenas, quilombolas, assentados da reforma agrária, atingidos por barragens, pequenos proprietários rurais e moradores de pequenas cidades. A proposta da Licenciatura leva, para a região do Bico do Papagaio, a formação inicial para aqueles(as) educadores e educadoras que atuam em escolas do campo e que não têm possibilidade de frequentar uma universidade regularmente.

Pedagogia da alternância

Entre as políticas mais eficientes que visam facilitar, ou mesmo promover, a permanência dos(as) adultos em formação no campo está a pedagogia da alternância, que dá ao indivíduo a possibilidade de frequentar um curso superior sem perder seu vínculo com a terra, a comunidade, a família e a escola. Conforme estabelece o § 2° do Art. 5° do Decreto n° 7.352,

> A formação de professores(as) poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2010).

A alternância teve sua gênese na educação básica, no contexto da educação do campo, "para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola" (BRASIL, 2012: 39). Escolas Famílias Agrícolas (EFA), Casas Familiares Rurais (CFR), Escolas Comunitárias Rurais (Ecor) e Escolas de Assentamentos (EA) são alguns exemplos da expansão da formação por alternância.

As práticas das Licenciaturas em Educação do Campo são fortalecidas pela alternância, pois é uma proposta pedagógica que traz uma nova dinâmica às universidades públicas brasileiras. A alternância de tempos democratiza o acesso dos povos do campo à universidade e leva a universidade a espaços por ela pouco frequentados. Assim, a troca de saberes não se hierarquiza, mas se põe numa ecologia de saberes. Essa proposta remete ao pensamento de Paulo Freire (2011), pois propicia o encontro, a partilha e a comunhão de ideias, dando sentido à vida humana. Na perspectiva de Gimonet (2017: 2), "a alternância é uma pedagogia de adulto, mesmo que este seja um(a) adolescente, porque um alternante não é um(a) aluno(a) na escola, mas um ator e/ou atriz sócio profissional que entra em formação permanente".

O Projeto Político Pedagógico (PPC) da Licenciatura em Educação do Campo, com os códigos de linguagens: Artes Visuais e Música, oferecidos pela UFT – *Campus* Tocantinópolis, propõe que o curso tenha caráter regular e apoia-se em duas dimensões de alternância formativa integradas: o tempo-universidade e o tempo-comunidade. O tempo-universidade é realizado nos períodos de janeiro a fevereiro e de julho a agosto, intercalando-se com o tempo-comunidade. No ir e vir da alternância prevê-se que o diálogo da universidade com as comunidades aconteça de maneira democrática, que a troca de saberes e demandas sejam permanentes, provocando o contato dos docentes com variadas realidades sociais, culturais e econômicas.

Nos momentos de tempo-universidade, os problemas dos mais variados polos encontram mentes dispostas a refletir coletivamente para buscar um estreitamento das práticas sociais, políticas e culturais. Essas questões são comungadas e socializadas por meio de reflexões críticas e sistemáticas. Nesse tempo a(o) estudante fica alojada(o) na cidade em espaços alugados ou mesmo em hotéis, tendo recursos alocados pelo Procampo para assegurar transporte, alimentação e hospedagem. O tempo-comunidade propicia que as atividades sejam realizadas no espaço social e profissional do(a) estudante para proporcionar a reflexão sobre seus problemas, discutindo-os com a comunidade e com os colegas. Nesse tempo, as professoras e os professores se deslocam até os polos de atendimento e, geralmente, se hospedam e fazem as refeições na própria comunidade.

O caminhar metodológico traçado para esta pesquisa seguiu uma estratégia de adaptação em relação ao tempo da alternância, realidade singular do curso, e às condições de dificuldades financeiras da UFT, que, por cortes no orçamento realizados pelo Governo Federal, foi obrigada a diminuir um tempo-universidade, de três para dois, além de reduzir pela metade o número de vagas no último vestibular realizado no ano de 2017.

Percurso metodológico

Os primeiros contatos com a coordenação de curso ocorreram via e-mail durante o primeiro semestre de 2017. A pedagogia da alternância foi um elemento decisivo na escolha das datas para a coleta de dados, pois deveria coincidir com o tempo-universidade. Assim, tanto as entrevistas semiestruturadas quanto os questionários foram realizados nos dias 23 e 24 de outubro daquele ano. Foram entrevistados quatro professores que atuavam na área de Música. Conforme destaca Gil (2008: 109), a entrevista é uma forma de interação social e, mais especificamente, de "diálogo assimétrico", pois os professores constituíam-se em fonte de informação.

O roteiro da entrevista foi elaborado com perguntas que giraram em torno dos seguintes temas: formação, atuação, percepções sobre as práticas musicais, percepções sobre a educação do campo, perspectivas sobre o que e como ensinar música no contexto da Leduc, concepções epistemológicas sobre a educação musical e a educação do campo, percepções sobre as propostas e as atividades realizadas no curso. Todas as entrevistas foram registradas em áudio e vídeo, e, posteriormente, foram transcritas literalmente e enviadas aos entrevistados para que pudessem revisar, concordando, alterando ou excluindo informações.

Os questionários foram aplicados aos estudantes matriculados nos 6° e 8° semestres, pelo fato de que eles já haviam tido disciplinas de práticas musicais. O questionário, elaborado no Google Formulários, permitiu organizar o processo com maior agilidade, devido às circunstâncias

encontradas no campo de pesquisa e ao número de participantes. Essa ferramenta foi utilizada com o objetivo de compreender aspectos relacionados às percepções dos(as) estudantes quanto às práticas musicais e ao contexto de suas comunidades. Gil (2008) conceitua o questionário como uma técnica importante para avaliar hipóteses e compreender o contexto pesquisado.

A maioria das questões que compunham o questionário era de múltipla escolha, ou seja, de um total de 26, somente duas eram perguntas abertas. Conforme aponta Gil (2008: 122-123), as perguntas fechadas são as mais comumente utilizadas em questionários, por conferirem "maior uniformidade às respostas e poderem ser facilmente processadas". A turma do 8º semestre recebeu o convite por e-mail para preenchimento do formulário, e a turma do 6º semestre respondeu ao questionário na sala de tecnologia, no dia 24 de outubro de 2017. Uma particularidade dessa turma era a presença de seis estudantes indígenas da etnia Apinajé[1], que tinham grande dificuldade em responder ao questionário nos computadores, porém fizeram questão de participar e, mesmo levando muito mais tempo que os outros colegas, conseguiram enviar o questionário por e-mail.

O processo de análise iniciou com a categorização das entrevistas realizadas com os docentes e a produção de gráficos das respostas de cada uma das perguntas do questionário aplicado às(aos) discentes. As categorias de análise dos dados, tanto das entrevistas quanto dos questionários, permearam os seguintes temas: identificação e atuação dos estudantes e professores, percepções sobre as práticas musicais, e percepções sobre o curso.

Estudantes da Leduc

Das(os) 31 estudantes matriculadas(os) na Leduc, 51% são do sexo feminino, 49% do sexo masculino e 80% tinham entre 19 e 29 anos de idade quando responderam ao questionário. A presença feminina na Licenciatura em Educação do Campo é semelhante à das demais licenciaturas de outras áreas no país, principalmente à de Pedagogia. Nesse sentido, é possível afirmar que a profissão do magistério ainda continua sendo feminina (cf. ALMEIDA, 1998). Entretanto, bastante curiosos são os dados de pesquisas realizadas nos cursos de Licenciatura em Música que apontam que a maioria dos estudantes são homens (MATEIRO, 2007. SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014).

Não cabe aqui uma discussão que busque a comparação entre as Licenciaturas em Música com a Licenciatura em Educação do Campo, com os códigos de linguagens Artes Visuais e Música, pois as naturezas dos cursos são totalmente distintas. Nesses contextos, sublinha-se a presença das mulheres. Entretanto, o poder do patriarcado se torna mais presente e determinante nas propostas de licenciaturas que seguem os moldes conservatoriais, posto à frente de um sistema musical que se relaciona à ideia de "música absoluta", termo utilizado na musicologia crítica para descrever a representação cultural da masculinidade branca norte-americana ou europeia como pressupostos universais e hegemônicos. Dessa forma, cultuar a "música absoluta" é cultuar a masculinidade, e, assim, a experiência da "música em si" não pode ser considerada inocente, livre das relações de gênero e da política que lhe dá sustentação (MELLO, 2007: 4).

[1] O povo indígena **Apinajéou Apinayé** nunca deixou de habitar a região compreendida pela confluência dos rios Araguaia e Tocantins, cujo limite meridional era dado, até o início do século XX, pelas bacias dos rios Mosquito (no divisor de águas do Tocantins) e São Bento (no Araguaia) (LADEIRA; AZANHA, 2003).

As expectativas dos estudantes quanto à sua formação em música na Leduc estão relacionadas ao desejo de cantar e/ou tocar um instrumento (74%) e de aprofundar conhecimentos musicais (22%). Na percepção dos professores, o perfil dos estudantes não é o de musicistas. Entretanto, isso não significa que não haja o interesse em sê-lo ou pelo menos ter uma formação capaz de permitir ter habilidades suficientes para se expressar musicalmente e lecionar. Essas expectativas parecem estar conectadas ao fazer musical próximo do cotidiano, da religiosidade, da música midiática, das festas e das criações. Resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Mateiro (2007), que apontou o gostar muito de música aliado a uma atividade musical como ouvir, tocar, cantar ou improvisar.

Mateiro (2007: 103) também relata que a maioria dos candidatos ao curso de Licenciatura em Música não se referiu à "carreia de magistério com entusiasmo e como primeira opção". Podemos inferir que esse mesmo sentimento pareceu estar nas entrelinhas das respostas de apenas 39% dos adultos da Licenciatura em Educação do Campo em Tocantinópolis que optaram por assinalar a alternativa "Para ser professor de Artes". Nenhum deles assinalou a opção "Me tornar um(a) artista". Contudo, fica a pergunta: Qual é a expectativa profissional de quem está cursando uma Licenciatura?

Professores da Leduc

Os quatro professores que participaram da pesquisa pertencem ao quadro permanente de servidores da UFT. Neste trabalho, eles serão denominados de Pedro, José Miguel, Devanir e Maria.

Pedro pertence a uma família de músicos e começou a estudar música ainda quando criança. Sua mãe dava aulas particulares de piano, e a grande circulação de crianças em sua casa fazia com que ele convivesse num ambiente socialmente circundado de música. Entretanto, foi na adolescência que se dedicou mais aos estudos do violão erudito, vindo futuramente a fazer o curso de Bacharelado em Violão em uma universidade pública no sul do Brasil. Em seguida, trabalhou quatro anos como professor substituto em uma universidade pública e fez um curso de especialização em educação musical. Abandonou a vida de professor e durante quinze anos dedicou-se à prática musical, à produção artística e à produção de shows. Montou um estúdio e produzia também artistas locais.

Entretanto, descobriu que sentia saudades da universidade: "Eu percebi que o mais interessante na minha toda, na minha trajetória, tinha sido quando eu era professor universitário, né, aí voltei a fazer mestrado em 2011 para me dedicar à vida acadêmica". Ao terminar a pós-graduação, prestou concurso para professor na UFT. O professor Pedro relata que sua experiência com a educação do campo iniciou a partir do ingresso no curso. Ao ser questionado se já tivera algum contato com essa modalidade de educação, responde: "Não, naquele momento foi só por opção de concurso mesmo, nem sabia o que era educação do campo. Eu vi o edital, achei interessantíssimo, porque eu sempre fui ligado também com questões ecológicas".

A professora Maria contou: "Tudo começou na infância, eu sempre estive envolvida com música na igreja, cantando. Eu fui crescendo e quando eu entrei já na adolescência comecei a reger um grupo infantil e de adolescentes". Depois, Maria ingressou em um projeto de uma banda marcial, estudou teoria musical por um ano, teve acesso a um instrumento de sopro e fez Licenciatura em Música em uma das universidades mais conceituadas do norte do país. A

professora Maria já havia tido uma experiência com camponeses, conforme conta: "Na verdade, desde 2011 que eu me envolvo com educação do campo. Eu fui professora de Artes do Instituto Federal do Pará – *Campus* rural de Marabá, que é uma escola que foi formada para atender especificamente os povos do campo".

O professor José Miguel afirma ter ingressado no curso como professor "por ter um viés dentro da educação popular". Com suas palavras: "Eu já trabalhava com projetos sociais e, então, me deu campo para lidar com que eu já atuava". Durante a entrevista, foi possível perceber uma identificação e pertencimento de José Miguel com a práxis dos movimentos do campo, pelo seu envolvimento com projetos sociais na juventude. Conta que começou a estudar música em casa aos 16 anos. Entre os 16 e os 22 anos de idade, conseguiu ter "acesso a um curso de violão de um projeto de extensão da universidade".

Depois foi estimulado pelos professores do projeto a entrar na universidade para cursar um Bacharelado em Instrumento, mas ele se identificava mais como professor do que como instrumentista. Tentou vestibular e ingressou no curso de Licenciatura em Música. Concluiu a graduação em 2008 e em 2012 iniciou o mestrado na área de educação musical. O seu trabalho foi sobre projetos sociais, pois, como ele mesmo afirma: "É meu foco, é o que eu trabalho, o que eu pesquiso". Em 2014, já como professor na Leduc-UFT, o professor José Miguel fez a seleção para o doutorado, e "este ano é o último ano da pesquisa com projetos sociais, o ensino e o aprendizado de música com jovens em situação de risco".

O professor Devanir conta que "fez Bacharelado no instrumento violão, dentro de uma instituição que foi o primeiro Conservatório de Música no Brasil, fundado em 1848, com uma visão absolutamente europeia e que preserva isso ao longo de sua trajetória". Seu processo formativo seguiu esse *habitus* desde a infância: "Eu comecei a estudar música ainda criança, com oito anos, talvez. Eu lembro, lá no Rio de Janeiro, eu morava em Nilópolis, e a prefeitura começou um projeto de criação de uma Escola Municipal de Música". Foi nessa escola onde Devanir começou a estudar teoria musical e teclado: "Estudei lá até 2000, concluí o curso básico de teoria, foi um ano estudando teoria". Depois começou a tocar violão na Igreja Presbiteriana e voltou para a Escola de Música em 2004. Ele conta: "Tinha percepção, solfejo, tudo que não tinha no curso básico, então, pude fazer essas disciplinas e começar um processo de preparação para o vestibular".

Devanir ingressou na universidade aos 19 anos, em 2006, e realizou o seu recital de formatura quatro anos depois, pré-requisito para obter o título de bacharel em Música. Pediu reingresso de diplomado para Regência Coral e continuou estudando mais um ano. No ano de 2011 foi aprovado no Mestrado em Musicologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), concluindo-o em 2013. O ingresso como professor no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFT foi uma opção. Relata que, ao ler o edital, viu que tinha vaga para História da Música, e, como era a área que queria trabalhar, pensou: "Pronto, essa vaga é a minha, é essa que eu quero".

É possível estabelecer semelhanças nos processos formativos dos quatro professores. Três deles iniciaram seus estudos de música durante a infância, mas foi durante a adolescência que todos eles reafirmaram seus interesses pela música. Maria e Devanir tiveram experiências musicais na igreja, Pedro teve um ambiente musical na família, e José Miguel teve a oportunidade de estudar violão em um projeto de extensão da universidade. Todos têm curso superior. Maria e José

Miguel são licenciados, enquanto Pedro e Devanir têm Bacharelado em Música, e, coincidentemente, os dois em Instrumento Violão. Provavelmente, o repertório que estudaram também contém muitas peças, as consideradas fundamentais a instrumentistas, em comum. Além disso, todos têm mestrado, e José Miguel está terminando o doutorado.

Outro ponto bastante convergente, apesar das distintas e longínquas realidades, é a presença do modelo conservatorial na formação do professor Pedro, ao sul do país, da professora Maria, no Norte, e do professor Devanir, no Sudeste. Mateiro (2009: 65), ao analisar o processo educativo a partir de aspectos como organização, objetivos e estrutura de quinze programas curriculares dos cursos de Licenciatura em Música, afirma que "As concepções de formação, as intenções das ações pedagógicas e a estrutura curricular são praticamente as mesmas em todos os projetos, o que acaba por resultar em um único modelo de profissional". Pode-se inferir que essa constatação pode ser encontrada também nos cursos de Bacharelado em Música oferecidos pelas universidades de todo o país. Dessa forma, não somente os professores, mas também os instrumentistas, de norte a sul, estão tendo basicamente a mesma formação, sem que sejam levadas em conta as características socioeconômicas e culturais de cada região, assim como a complexidade e desigualdade do sistema da educação superior.

Os casos da professora Maria e do professor José Miguel são exemplos de docentes que, de certa forma, já tinham uma identificação com o curso de Licenciatura em Educação do Campo, enquanto os outros docentes foram sendo apresentados a essa realidade depois de terem sido aprovados no concurso. Porém, todos se encontravam numa jornada pioneira: a de trabalhar com a linguagem musical num contexto libertário, inovador e aberto a inúmeras possibilidades, onde os moldes conservatoriais, que foram impostos a esses profissionais em seus processos formativos, não são os mais oportunos. A proposição de cursos de Licenciatura em Educação do Campo se insere no bojo da construção de uma escola de educação básica que considere o universo cultural e as formas de aprendizagem dos sujeitos do/no campo (BRITTO; SILVA, 2015).

A linha abissal do conhecimento musical

A partir do pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2009), contido nos conceitos das *Epistemologias do Sul*, serão analisados os dados extraídos das entrevistas com os professores e dos questionários respondidos pelos estudantes referentes às suas percepções sobre as práticas musicais realizadas no curso da Leduc-UFT. A linha abissal é um conceito utilizado para definir uma divisão entre conhecimentos, aqueles considerados como da verdade científica e aqueles, do outro lado da linha, como não científicos. Segundo o autor, "A divisão é tal que 'o outro lado da linha' desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível" (SANTOS, 2009: 23).

A discussão sobre a valorização da cultura do campo e a introdução de conhecimentos considerados especificamente campesinos nos currículos escolares, que até então têm sido considerados como inexistentes, tem levantado polêmicas sobre a dicotomia campo-cidade e sobre a necessidade ou não de currículos diferenciados, conforme explicam Ribeiro e Paraíso (2012). Do mesmo modo, seguem os debates sobre a música europeia ocidental como referência de repertório em cursos de formação docente (PEREIRA, 2014. QUEIROZ, 2017). Parafraseando

Boaventura de Sousa Santos, a linha abissal do conhecimento conservatorial refere-se às epistemologias da música europeia ocidental.

O conflito colocado nas práticas educacionais da educação do campo e o conhecimento abissal da música conservatorial aparece em forma de dados, posto que os gêneros musicais indicados pelos estudantes como aqueles que são abordados durante o curso (Gráfico 1) apontam certa diversidade no repertório, contudo com maior tendência para a música erudita. O professor Pedro, em sua entrevista, reforça "que ela [a música erudita] tem ocupado muito mais espaço do que é cabido para ela, então, é importante que a gente passe a valorizar o que não foi valorizado historicamente". É possível compreender as razões dessa tradição musical a partir do formato do Conservatório de Paris, fundado em 1795, e que se espalhou por toda Europa e Estados Unidos, chegando ao Brasil em 1847 com o Conservatório de Música do Rio de Janeiro (MATEIRO, 2015).

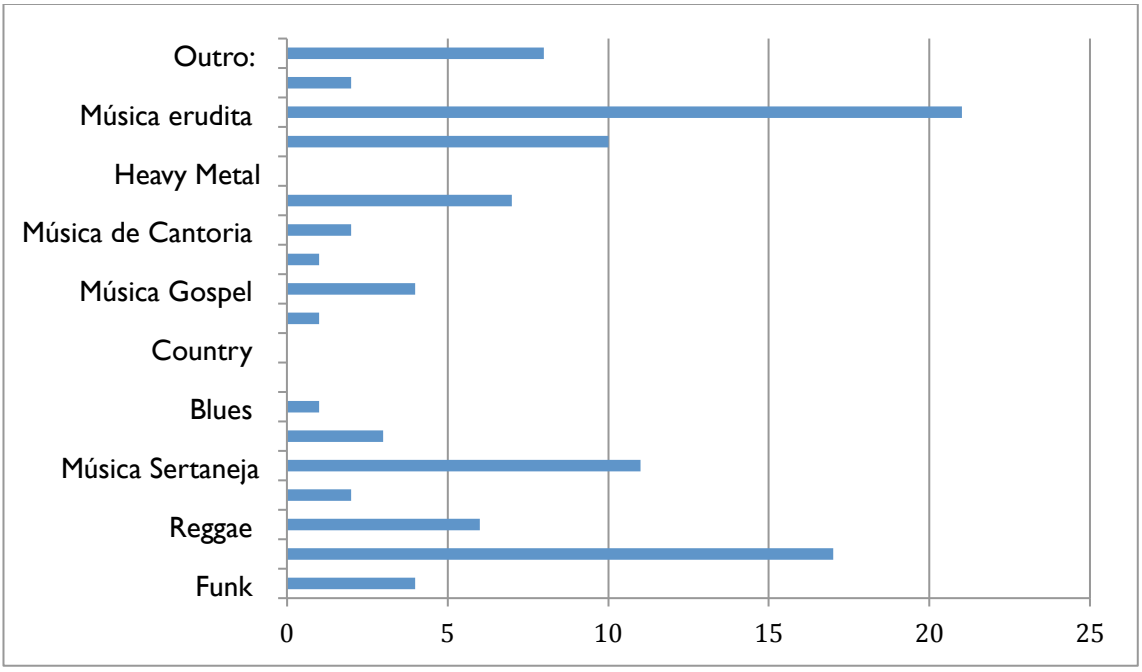

Gráfico 1: Gêneros musicais na Leduc-UFT. Fonte: Elaborado pelos autores.

Há uma tentativa de perpetuação desse modelo, pois a tradição conservatorial ainda está refletida nas ementas de muitas disciplinas dos cursos de Licenciatura em Música no Brasil. Pereira (2014) reflete sobre o lugar ocupado por essa música no currículo e como seu formato lê as outras músicas que, porventura, também estão presentes na universidade. Nas palavras do autor:

> […] cria-se uma estrutura curricular de estudo da música que, por si só, privilegia a música erudita e afasta outras possibilidades de práticas musicais que estariam mais relacionadas à vida cotidiana dos alunos. Esta estrutura ganha ainda mais força com sua adequação aos critérios de seleção do conhecimento escolar (PEREIRA, 2014: 95).

A estrutura curricular criticada por Pereira (2014) pode ser encontrada no PPC da Leduc-UFT, nas ementas das disciplinas, em uma perspectiva muito próxima à de outras Licenciaturas em Música que, em sua maioria, apresentam diversas disciplinas e conteúdos correspondentes comuns, estando sequenciadas de forma bastante similar (MATEIRO, 2009). Outras possibilidades de práticas musicais relacionadas ao cotidiano dos alunos estão diretamente vinculadas às experiências individuais visto que, vivendo em sociedade, os sujeitos constroem suas identidades sociais, crenças e valores, dando assim atenção ao vivido, conforme assinala Souza (2000).

É inegável que exista uma diversidade musical entre os(as) estudantes da Leduc-UFT e que haja um esforço da universidade para atender aos preceitos da educação do campo e para integrar a música do cotidiano desses sujeitos ao processo formativo. Contudo, a perspectiva epistemológica pode se tornar mais opressora ao olhar para essas manifestações com um viés conservatorial. Em sua pesquisa, Pereira (2014) destaca que as universidades, ao abordarem músicas de diferentes culturas, que não as consideradas como música erudita, o faziam de maneira que aquela manifestação parecesse exótica e alternativa, de forma que poderia permanecer naquele espaço se fosse feita uma releitura a partir da lógica erudita.

A ideia não é defender o descarte total e completo do conhecimento musical conservatorial tradicional europeu que pode ser traduzido pela música concebida e/ou pela música de concerto. Tampouco é a intenção das *Epistemologias do Sul* descartar o conhecimento do Norte, mas sair da monocultura, da polarização, buscando uma ecologia de saberes por meio de um pensamento pós-abissal que "parte da idéia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir" (SANTOS, 2009: 43).

A pluralidade de realidades constantes nos povos do campo, camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, moradores de pequenos municípios, presentes na Leduc-UFT, por sua natureza, pode ser considerada um ambiente de uma ecologia de saberes. Porém, ter essa característica não é garantia de uma práxis pós-abissal. O pensamento pós-abissal, como ecologia de saberes, segundo Boaventura de Sousa Santos (2009: 45), reconhece "a existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico". A busca por uma ecologia de saberes é um processo que a educação do campo tem perseguido com suas práticas pedagógicas a partir da relação com os movimentos sociais e com a formação por área de conhecimento.

O termo ecologia aproxima-se da realidade dos povos do campo por suas práticas agroecológicas de subsistência, pela diversidade de culturas, aspectos ambientais e sociais. De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2009: 44), a ecologia de saberes baseia-se "no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia". Nesse contexto, ocorrem as práticas de luta contra a monocultura do agronegócio e do latifúndio e, portanto, esses povos, em sua existência e resistência, já constroem uma prática pós-abissal, sendo essencial que a universidade, ao oferecer Licenciaturas em Educação do Campo, adote essa perspectiva. Essas práticas lançam o desafio de perseguir o interconhecimento que em sua utopia pressupõe aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios, sendo "esta a tecnologia de prudência que subjaz à ecologia de saberes" (SANTOS, 2009: 47).

Repertório: crise do paradigma

Qual é a perspectiva epistemológica que está sendo adotada ao se definir um repertório decidido pela(os) docente(s) e quais implicações identitárias essa decisão traz junto aos povos do campo, indígenas e quilombolas? A percepção das(os) estudantes é que as decisões quanto ao repertório não refletem de maneira considerável suas opiniões, uma vez que em sua maioria são escolhas dos professores. Não há o intuito de colocar uma disputa entre discentes e docentes na constituição do programa curricular e/ou das práticas musicais, mas gerar uma discussão de como se dá o processo dialógico desses sujeitos e como elas e eles percebem essa questão.

Os dados presentes no Gráfico 2 reforçam a necessidade de se analisar as práticas do contexto geral do grupo docente, pois a informação fornecida pelas(os) estudantes quanto à decisão a respeito das músicas que integram o repertório remete a uma realidade que, de certa forma, é ressonante a alguns dos conceitos de educação bancária, postos por Freire (1978). São eles: "O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que pensa; os educandos pensados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que prescrevem sua prescrição" (FREIRE, 1978: 68).

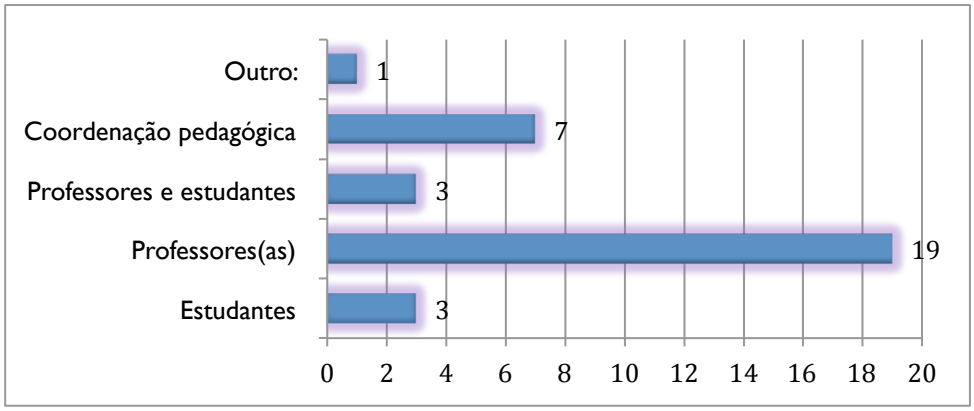

Gráfico 2: Quem decide o repertório. Fonte: Elaborado pelos autores.

Contudo, o professor Pedro, ao relatar como se dá o processo de escolha do repertório, apresenta uma outra versão: "Digamos que 70% é o que os alunos traziam, porque como é que eu vou definir a música campesina mesmo, a música deles? Aí, outros 30% eu procurava trazer uma diversidade de culturas, músicas de outros países, passando pela música europeia, que é a base da música popular brasileira". Frente ao exposto, é possível pensar na hipótese de que, nessas aulas em que o professor buscou uma relação mais democrática, as(os) respondentes não tenham participado ou, pelo menos, poucos tenham participado desse processo.

A preocupação quanto à decisão sobre o repertório não deve ficar apenas no plano de quem tem o poder para defini-lo, mas no processo dialógico e representativo que essa decisão está por afirmar. O processo democrático nessa definição sobre o repertório também não é garantia de uma prática pós-abissal se não tratar a música dos povos do campo como elemento epistemológico surgido a partir de uma ecologia de saberes e posto como conteúdo nas ementas curriculares e práticas cotidianas do ensino docente. Da mesma forma, como música digna de recitais em apresentações públicas, registros fonográficos, reprodução, divulgação, fruição e objeto de análise em bancas de avaliação.

Nesse sentido, Queiroz (2017) entende que, para desconstruir um modelo colonial de ensino de música nos cursos de licenciatura no Brasil, mais que incluir outras músicas diferentes da erudita europeia ocidental, é necessário o rompimento da "'forma' do ensino colonial". Nas palavras do autor: "Para a real inclusão de uma diversidade de músicas no âmbito da educação formal é preciso que, além dos repertórios, sejam também incorporadas estratégias de formação, maneiras distintas de organizar e trabalhar com conhecimentos e saberes musicais" (QUEIROZ, 2017: 154).

A fala do professor José Miguel destaca a autonomia que é dada às professoras e aos professores quanto à seleção do repertório e metodologia: "Aqui a gente tem autonomia, né? Os professores têm autonomia para escolher o repertório e metodologia, então assim, mesmo a gente tendo as disciplinas pensadas para um currículo tal, a gente tem autonomia de modificar isso". Percebe-se que há uma negociação em andamento, um processo de pesquisa, experimentação e aprendizado dialógico com a realidade camponesa. Nesse percurso, docentes e discentes estão a construir, de alguma maneira, uma prática capaz de dar respostas aos desafios pedagógicos que o curso impõe.

O relato do professor José Miguel expressa essa busca, por aproximar as(os) estudantes às mais variadas formas de gêneros musicais da cultura popular. Ele conta que tem trabalhado diferentes gêneros, como: "[…] reggae; o samba em suas mais diferentes modificações, samba choro, samba de roda; […] eles pedem essas músicas do sertanejo, a Marília Mendonça, aí eu faço a cifra dessa música". Além disso, ele também mostra no violão, por exemplo, a música flamenca com o intuito de criar "essa nuance do violão brasileiro e o violão de outras regiões". Entretanto, o repertório "tem sido basicamente da música popular brasileira e da música regional", afirma o José Miguel.

A fala do professor exprime a tentativa de alcançar a "celebração musical" junto às(aos) estudantes, que, segundo Lucy Green (2012), ocorre quando eles conseguem ter experiências positivas em ambos os significados, inerentes e delineados. Os aspectos inerentes à música são aqueles relacionados à produção da matéria sonora, dos elementos harmônicos, de tessituras, ritmos, entre outros variados elementos que compõem o fazer musical. O significado delineado está relacionado "aos conceitos e conotações que a música carrega, isto é, suas associações sociais, culturais, religiosas, políticas ou outras" (GREEN, 2012: 63). A resposta positiva a esses elementos pode acontecer quando nos sentimos contemplados quanto ao nosso ponto de vista e quando nos enxergamos de alguma forma naquela prática musical.

Green (2012) aponta que os professores de música nem sempre percebem como esses processos de transmissão se dão fora da escola, e que as estratégias de ensino não priorizam os modos com que essas músicas são produzidas e transmitidas, bem como suas delineações, os elementos sociais e culturais em que estão envolvidos. Em suas palavras: "Se suas práticas autênticas de produção e transmissão estão ausentes do currículo, e se nós não formos capazes de incorporá-las em nossas estratégias de ensino, estaremos lidando com um simulacro, ou com um espectro da música popular em sala de aula" (GREEN, 2012: 68). A discussão aqui é no sentido de alertar que a presença da música popular nas práticas musicais não é garantia de que haja uma identificação e celebração da música na universidade. Porém, a ambiência estabelecida no curso pode favorecer uma prática onde seja possível contemplar as necessidades pedagógicas capazes de proporcionar essa celebração como uma experiência que escape dos aspectos formais.

O pertencimento e a identificação do repertório trabalhado nas aulas da graduação por meio das práticas musicais praticamente dividiram a opinião das(os) estudantes, pois 61% respondeu que se identifica com o repertório vivenciado durante o curso, enquanto 39% afirmou que não se identifica. As justificativas trazem informações que não se limitam à dualidade do simples sim ou não, sendo possível, assim, inferir outras razões pelas quais os estudantes se identificam ou não com o repertório. A carência de oportunidades de acesso à formação musical fez com que outras(os) respondentes se identificassem com o repertório por conta da importância do curso na formação docente e da forma com que as práticas são constituídas.

Para ilustrar, segue a resposta de um(a) estudante: "Sim, é de grande importância [o repertório erudito] para nossa formação na música. Além de adquirir o conhecimento, já estamos colocando em prática tudo o que aprendemos, passamos na monitoria, como no projeto aula de violão". O projeto de violão a que ela se refere é uma ação realizada nos tempos-comunidade, conforme a declaração do professor José Miguel: "Eu faço aqui com os alunos as oficinas de violão. Quando eles regressam para a comunidade, alguns deles propõem, por exemplo, aulas de violão, lá na comunidade, então acompanho apenas como um tutor para fazer correções ou sugestões". Essa ação é de significativa importância, pois aproxima tanto a(o) estudante de sua comunidade quanto o professor a esse contexto.

As argumentações que apresentaram justificativas contrárias ao repertório erudito trazem, por um lado, uma crítica à música e ao sistema conservatorial ocidental, e, por outro, o distanciamento do ensino de música em relação às músicas do contexto sociocultural. Algumas respostas do(as) estudantes foram: (A) "Só com a música brasileira, não entendo quase nada da música ocidental e nem gosto"; (B) "O repertório não está ligado ao meu cotidiano"; (C) "Só não gosto nem entendo nada da música ocidental, acho uma perda de tempo"; (D) "Eu não tinha contato com ela [música erudita] antigamente".

Onde está a realidade social da música erudita? A quem ela é significativa? Quais necessidades humanas essa música, tão presente nas universidades nos cursos de licenciatura, é capaz de atender? A presença majoritária da música erudita, de sua dinâmica e didática, pode ser relacionada ao pensamento do educador Paulo Freire, ao tratar das expectativas em relação a resultados de processos educativos ou políticos propostos ao povo pelos movimentos sociais de base e hoje pela educação do campo, de modo particular os cursos de Arraias e Tocantinópolis, que, de certa forma, estão construindo coletivamente uma proposta pioneira e democrática junto aos povos do campo. Esse contexto que envolve a Leduc-UFT torna a presença das práticas musicais ligadas à música erudita o que Paulo Freire (1978) chamou de invasão cultural.

> Por isso é que não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou que esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de "invasão cultural", ainda que feita com a melhor das intenções (FREIRE, 1978: 101).

Certamente o prognóstico realizado por Freire nessa citação faria total sentido caso a Leduc-UFT adotasse a música erudita europeia ocidental como única base epistemológica em suas práticas musicais. Contudo, não é esse o caso, já que os dados apontam a presença de outras

práticas e outras músicas. Porém, a força dessa presença, mesmo que não seja absoluta, ainda provoca um certo desconforto entre alguns respondentes. Percebe-se, portanto, que o processo de construção do repertório, mesmo que democrático, como relatado nas entrevistas dos professores e da professora, enfrenta um desafio complexo quanto à identificação e ao pertencimento.

Considerações finais

O objetivo principal deste trabalho foi compreender e discutir como os sujeitos percebem as práticas musicais que acontecem no cotidiano, levando em consideração a dinâmica da pedagogia da alternância (tempos universidade-comunidade) a partir da perspectiva das(os) estudantes e professoras(es), quais suas expectativas, suas práticas musicais e identificação com a proposta da educação do campo. Depois de analisar os dados obtidos com a realização de questionário com as(os) estudantes e as entrevistas com docentes, a conclusão é de que as percepções sobre as práticas musicais da Leduc-UFT apresentam uma crise no paradigma da formação docente em música.

É possível compreender que o modelo tradicional reproduzido em outras universidades brasileiras não é cabido naquele curso. A crítica tecida ao modelo conservatorial da música ocidental europeia é apresentada por várias(os) estudantes e por todos os docentes nas entrevistas e publicações. É fundamental afirmar que as práticas musicais são percebidas como elemento essencial do curso, dialogam com outras disciplinas de maneira interdisciplinar e são pensadas, experimentadas, repensadas e reexperimentadas. A busca docente por uma prática pedagógica que atenda os preceitos da educação do campo tem sido uma constante. Há ambiente e intenção de se desenvolver uma ecologia de saberes musicais baseada nos conceitos das *Epistemologias do Sul* e nas práticas libertárias propostas por Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido*.

Partindo dos princípios de Boaventura de Sousa Santos (2009), existe a necessidade da educação do campo buscar valorizar de igual maneira os saberes populares camponeses, indígenas e quilombolas aos saberes da ciência moderna fundamentados nas epistemologias do norte global. Essa prática libertária trará o empoderamento das(os) estudantes e professoras(es) na construção de uma proposta de fato democrática e autônoma. Esse objetivo tem sido buscado durante o desenrolar histórico do curso e é um dos eixos centrais do PPC da Leduc/Tocantinópolis.

É necessário que se ressalte o protagonismo das Leduc da UFT, *campi* de Arraias e Tocantinópolis, que se lançaram a realizar uma proposta de formação de professoras(es) por área de conhecimento no campo das Artes. É possível compreender que, pelo pouco tempo de existência dos cursos, muitas práticas pedagógicas estejam sendo desenvolvidas, outras adaptadas e ainda outras deixadas de lado. Porém, percebe-se nas entrevistas que há um espírito de inquietação e reconstrução dos sujeitos, uma busca incessante de reformulação na docência. A complexidade da realidade na sala de aula é um imenso desafio e, ao mesmo tempo, a maior riqueza do curso, com camponeses, indígenas, quilombolas, professoras e professores dos mais variados centros urbanos do país buscando construir uma proposta emancipatória para a educação do campo.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher* e *Educação:* a paixão pelo possível. São Paulo: UNESCP, 1998.

BRASIL. *Resolução/CD/FNDE nº 06, de 17 de março de 2009*. Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. *Decreto 7352:* Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Educação do Campo: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012. Disponível em : http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em 23 jul. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação. *Programa Nacional de Educação do Campo* – Pronacampo. Documento orientador. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 jul. 2018.

BRASIL. IBGE. *Censo Agropecuário.* 2006. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/51/agro_2006.pdf. Acesso em: 7 abr. 2018.

BRASIL. IBGE. *Sinopse do Censo Demográfico.* 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49230.pdf. Acesso em: 7 abr. 2018.

BRITTO, Néli Suzana; SILVA, Thais Gabriella Reinert da. Educação do Campo: formação em ciências da natureza e o estudo da realidade. *Educação & Realidade*, v. 30, n. 3, p. 763-784, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIMONET, Jean-claude. A alternância na formação "Método pedagógico ou novo sistema educativo?": A experiência das Casas Familiares Rurais. *In:* DEMOL, Jean-noel; PILON, Jean-Marc. *Alternance, Developpement Personnel et Local.* Trad. Thierry de Burghgrave. Paris: L'harmattan, 2017. p. 51-66.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para "outra" música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da Abem*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012.

LADEIRA, Maria Elisa; AZANHA, Gilberto. *Povos indígenas no Brasil*. Out. 2003. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/povo/apinaye/60. Acesso em: 29 jan. 2018.

MATEIRO, Teresa. Ensinar música: ocupação individual ou profissão aprendida? *In:* SILVA, H.. L. da; ZILLE, J. A. *Música e educação*. Barbacena: EdUEMG, Série Diálogos com o Som, v. 2, 2015. p. 171-187.

MATEIRO, Teresa. Do tocar ao ensinar: o caminho da escola. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 175-196, 2007. Disponível em: www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/309. Acesso em: 1 dez. 2007.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 22, p. 56-66, 2009.

MELLO, Maria Ignez Cruz. Relações de gênero e musicologia: reflexões para uma análise do contexto brasileiro. *Revista Eletrônica de Musicologia*, Curitiba, v. 11, p. 2-6, 2007. Disponível em: http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMv11/14/14-mello-genero.html. Acesso em: 1 fev. 2018.

PEREIRA, Sérgio da Silva. *Percepções de docentes e discentes da Licenciatura em Educação do Campo da UFT/Tocantinópolis sobre as práticas musicais:* um estudo sobre a construção de uma práxis libertária pós-abissal. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Licenciatura em música e *habitus* conservatorial: analisando currículo. *Revista da Abem*, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan. 2014. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464. Acesso em: 1 fev. 2018.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da Abem*, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, jul. 2017. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/issue/current. Acesso em: 1 fev. 2018.

RIBEIRO, Vândiner; PARAÍSO, Marlucy Alves. A produção acadêmica sobre educação do campo no Brasil: currículos e sujeitos demandados. *Educação*, v. 35, n. 2, p. 168-170, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 23-71.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio (org.). *A formação do professor de música no Brasil.* Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

SOUZA, Jusamara. O cotidiano como perspectova para a aula de música. *In:* SOUZA, Jusamara (org.). Música, cotidiano e educação. Porto Alegre: UFGRS, 2000. p. 17-31.

Sergio da Silva Pereira é professor de Arte na EMEI Luiz Feitosa Rodrigues, município de Corumbá (MS). Foi professor colaborador na FAIND/UFGD, curso de Licenciatura do Campo Leduc nos anos 2017/2018. Desenvolve atualmente práticas pedagógicas ligadas à educação musical e áreas afins em escola pública do ensino fundamental de regime integral. Morador do Assentamento Taquaral e Agricultor Familiar da Reforma Agrária. Mestre em Música - Educação Musical pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Possui graduação em Licenciatura em Educação Musical pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Pós-graduado em Estudos de Gênero e Interculturalidade pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Integrante do grupo musical Trio Aroeira's. poetasergio@hotmail.com

Teresa Mateiro é professora associada do Departamento de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Atua nos Programas de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Música (PPGMUS) e Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) na mesma instituição. Tem Licenciatura e Mestrado em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Doutorado em Educação – Educação Musical pela Universidade do País Vasco, Espanha. Realizou Pós-Doutorado na Universidade de Lund, Suécia. É líder do grupo de pesquisa Educação Musical e Formação Docente (Udesc/CNPq). É editora da *Revista Orfeu* (PPGMUS/Udesc) e membro de conselhos editoriais de outros periódicos da área de Música. Desenvolve pesquisas na área de formação docente privilegiando temas como prática pedagógica, programas curriculares, conhecimento profissional, práticas musicais escolares e estudos transculturais em educação musical. teresa.mateiro@udesc.com