



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA**

DAVID BASTOS SILVA

**OS SABERES DOCENTES DE MAURICE TARDIF NO CURRÍCULO 20/2014 DO
CURSO DE MÚSICA/LICENCIATURA DA UFMA: UMA BREVE ANÁLISE**

São Luís
2018

DAVID BASTOS SILVA

**OS SABERES DOCENTES DE MAURICE TARDIF NO CURRÍCULO 20/2014 DO
CURSO DE MÚSICA/LICENCIATURA DA UFMA: UMA BREVE ANÁLISE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Música/Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para a obtenção do grau de Licenciado em Música.

Orientador(a): Profa. Dra. Brasilena Gottschall Pinto Trindade.

São Luís
2018

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

BASTOS SILVA, DAVID.
OS SABERES DOCENTES DE MOURICE TARDIF NO CURRÍCULO
20/2014 DO CURSO DE MÚSICA/LICENCIATURA DA UFMA: UMA
BREVE
ANÁLISE / DAVID BASTOS SILVA. - 2018.
71 p.

Orientador(a): Brasilena Gottschall Pinto Trindade.
Monografia (Graduação) - Curso de Música, Universidade
Federal do Maranhão, SÃO LUIS, 2018.

1. CURRÍCULO. 2. LICENCIATURA EM MÚSICA. 3. SABERES
DOCENTES. I. Gottschall Pinto Trindade, Brasilena. II.
Título.

DAVID BASTOS SILVA

**OS SABERES DOCENTES DE MAURICE TARDIF NO CURRÍCULO 20/2014 DO
CURSO DE MÚSICA/LICENCIATURA DA UFMA: UMA BREVE ANÁLISE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Música/Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Música.

Aprovado em: 12 / 01 / 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr^a Brasilena Gottschall Pinto Trindade (Orientadora) - UFMA

1^a Avaliadora: Prof.^a Ma. Gabriela Flor Visnadi e Silva - UFMA

2^a Avaliadora: Prof.^a Esp. Maria Itskovich - UFMA

“Porque melhor é a sabedoria do que os
rubis; e de tudo o que se deseja nada se
pode comparar com ela.”

(Provérbios. 8:11)

AGRADECIMENTOS

Inicialmente o meu tributo a Deus, a minha gratidão pela oportunidade de realizar este Curso. Sem Ele eu não poderia ter chegado até aqui, pois Sua direção e Sua graça me acompanharam durante todo o percurso.

Empenho a minha gratidão também aos Mestres do Curso de Música desta Instituição, que contribuíram com a troca de experiências e conhecimentos que, com certeza, serão de grande importância para o meu desenvolvimento profissional. Incluo nesse grupo a pessoa da Prof.^a Dra. Brasilena Gottschall Pinto Trindade, quem me orientou na realização deste trabalho de pesquisa.

Agradeço à minha Família, especialmente à minha Esposa Maria de Lourdes Richards Silva, pelo apoio nessa decisão e pela motivação, principalmente nos momentos difíceis, na luta para conciliar as atividades acadêmicas e laborais.

Também agradeço aos Colegas de Curso, que fizeram parte da minha formação, com incentivo, auxílio nas atividades propostas, na troca de experiências e no companheirismo que se estabeleceu desde o começo dos estudos.

Por fim, agradeço aos Amigos, que, de forma direta ou indireta participaram do meu projeto, ajudando-me e motivando-me a seguir em frente.

RESUMO

Esta pesquisa, cuja metodologia qualitativa se sustentou no método exploratório bibliográfico, teve como objetivo geral, verificar como se articulam os saberes docentes de Maurice Tardif com a Matriz Curricular do Curso de Música/Licenciatura da UFMA. Assim, em relação aos objetivos específicos, ela buscou: 1. Analisar diferentes conceitos de “saberes”; 2. Pesquisar sobre os quatro saberes docentes destacados por Tardif (2010); 3. Examinar diferentes concepções sobre o Currículo e sua importância no Curso de Licenciatura em Música; e 4. Verificar relações entre os quatro saberes de Maurice Tardif e os componentes curriculares da Matriz Curricular nº 20/2014, do Curso. Segundo estes passos, sua questão problema é: os quatro saberes docentes destacados por Tardif (2010) permeiam o Currículo do Curso de Música/Licenciatura da UFMA? Para responder a esta pergunta, o autor se fundamentou em: documentos nacionais e estaduais; o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do referido Curso, nas Resoluções Internas da UFMA nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música (DCN/2004) e também na literatura que versa sobre os saberes docentes, currículo e licenciatura em música, como Perrenoud (2000), Pimenta (1999), Saviani (1996), Tardif (2010), Sacristán (2000), Pereira (2014), Penna (2007), Queiroz; Marinho (2005), Machado (2003) entre outras fontes. Ao final, foi concluído que os quatro saberes mencionados por Tardif estão presentes no Currículo do citado Curso, se articulando com os componentes curriculares da Matriz Curricular nº 20/2014, sendo que os saberes disciplinares e os saberes da formação profissional tiveram uma percepção maior, se comparados aos saberes curriculares e aos saberes experienciais.

Palavras-chave: Saberes docentes. Currículo. Licenciatura em Música.

ABSTRACT

This research, whose qualitative methodology was based on the exploratory bibliographical method, had the general objective of verifying how the teaching knowledge of Maurice Tardif is articulated with the Curricular Matrix of the Music / Degree Course at UFMA. Thus, in relation to specific objectives, it sought to: 1. Analyze different concepts of "knowledge"; 2. Research on the four teachers' knowledge highlighted by Tardif (2010); 3. Examine different conceptions about the Curriculum and its importance in the Licentiate Course in Music; and 4. To verify relations between the four knowledges of Maurice Tardif and the curricular components of Curriculum Matrix nº 20/2014, of the Course. Following these steps, his problem question is: do the four teachers' knowledge highlighted by Tardif (2010) permeate the Curriculum of the UFMA Music / Degree Course? To answer this question, the author was based on: national and state documents; the Curricular Pedagogical Project (PPC) of the said Course, in the Internal Resolutions of UFMA in the National Curricular Guidelines for the Undergraduate Courses in Music (DCN / 2004) and also in the literature that deals with the teaching knowledge, curriculum and graduation in music, as Perrenoud (2000), Pimenta (1999), Saviani (1996), Tardif (2010), Sacristán (2000), Pereira (2014), Penna (2007), Queiroz; Marinho (2005), Machado (2003) and other sources. At the end, it was concluded that the four knowledges mentioned by Tardif are present in the Curriculum of the said Course, articulating with the curricular components of Curriculum Matrix nº 20/2014, being that the disciplinary knowledge and the knowledge of the professional formation had a greater perception, compared to curricular knowledges and experiential knowledge.

Keywords: Teachers' knowledge. Curriculum. Degree in music.

LISTA DE SIGLAS

- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CONSEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (UFMA)
- CONSUN - Conselho Universitário da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
- DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
- IES - Instituição de Ensino Superior
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
- NDE - Núcleo Docente Estruturante
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PPC - Projeto Pedagógico Curricular
- RCNEI - Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil
- TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação
- UEMA - Universidade Estadual do Maranhão
- UFMA - Universidade Federal do Maranhão
- UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
- UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
- UFPB - Universidade Federal da Paraíba
- UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 - Matriz Curricular nº 20/2014 – Conteúdos Básicos.....	43
Quadro 2 - Matriz Curricular nº 20/2014 – Conteúdos Específicos.....	44
Quadro 3 - Matriz Curricular nº 20/2014 – Conteúdos Teórico-Práticos.....	45
Quadro 4 - Matriz Curricular nº 20/2014 – Atividades Complementares e Disciplinares Optativas.....	46
Quadro 5 - Relações entre Saberes da Formação Profissional e o Currículo do Curso de Música/ Licenciatura da UFMA.....	52
Quadro 6 - Relações entre Saberes Disciplinares e o Currículo do Curso de Música/Licenciatura da UFMA.....	53
Quadro 7 - Relações entre Saberes Curriculares e o Currículo do Curso de Música/Licenciatura da UFMA.....	54
Quadro 8 - Relações entre Saberes Experienciais e o Currículo do Curso de Música/Licenciatura da UFMA.....	55
Gráfico 1 - Os Saberes na Matriz Curricular do Curso de Música/Licenciatura da UFMA.....	56

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	OS SABERES DOCENTES OU SABERES DO PROFESSOR.....	16
2.1	Tipologias Frequentes nas Pesquisas Sobre os Saberes Docentes.....	18
2.2	As Concepções de Maurice Tardif Sobre os Saberes do Professor.....	21
2.2.1	Os Saberes da Formação Profissional.....	22
2.2.2	Os Saberes Disciplinares.....	23
2.2.3	Os Saberes Curriculares.....	25
2.2.4	Os Saberes Experienciais.....	26
3	O CURRÍCULO DA LICENCIATURA.....	29
3.1	A importância do Currículo da Licenciatura.....	31
3.2	Os Currículos das Licenciaturas em Música no Brasil.....	34
3.3	A Proposta Curricular da Licenciatura em Música da UFMA.....	39
3.3.1	O Projeto Pedagógico Curricular.....	40
3.3.2	O Currículo Atual do Curso, nº 20/2014.....	43
4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	47
4.1	O Caminho a Ser Trilhado.....	47
4.1.1	Delimitação do Assunto.....	47
4.1.2	Elaboração do Plano de Trabalho.....	48
4.1.3	Análise e Interpretação.....	49
4.1.4	Redação.....	50
5	ANÁLISE E AVALIAÇÃO DOS DADOS.....	51
5.1	Os Saberes Docentes de Tardif no Currículo da Licenciatura em Música da UFMA.....	51
5.2	A Percepção dos Quatro Saberes No Currículo.....	56
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
	REFERÊNCIAS.....	59
	ANEXOS.....	63

1 INTRODUÇÃO

O campo de estudo relacionado à formação de professores, que inclui as pesquisas sobre a profissionalização docente, iniciadas a partir das décadas de 1980 e 1990 (NUNES, 2001; CUNHA, 2007) tem motivado a busca por conhecimentos sobre a preparação do professor. Muitos autores têm se enveredado pelo caminho da investigação sobre os saberes que o professor precisa ter para ensinar. Eles procuram entender que conhecimentos seriam importantes tanto na formação inicial quanto na prática docente desse profissional, investigando o que ele precisa dominar para estar apto ao exercício profissional, e este estudo utilizou como fundamentação teórica as pesquisas de Tardif (2010); Perrenoud (2000); Pimenta (1999) e Saviani (1996).

Os cursos de licenciatura pertencem a uma área formativa que tem por finalidade a preparação daqueles que irão atuar como educadores nos mais diversos espaços, principalmente na educação básica. A Licenciatura em Música, que é recente em muitas cidades brasileiras, como é o caso de São Luís/MA (pouco mais de dez anos), tem um papel fundamental na formação do professor dessa área de ensino. É importante refletir qual tem sido a contribuição dos cursos de formação na aquisição de saberes necessários para quem irá contribuir com a educação de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, devendo-se questionar que conhecimentos básicos o professor precisa ter para educar estes atores.

Quando se aborda esse campo de pesquisa, inevitavelmente é preciso mencionar os currículos dos cursos de licenciatura, e no caso em questão, os currículos dos cursos de licenciatura em Música. O número de estudos nessa área vem crescendo nos últimos anos, surgindo várias pesquisas que vêm contribuído para o aprofundamento da reflexão sobre o tema (PENNA, 2007; QUEIROZ e MARINHO, 2005; MACHADO, 2003). Sabe-se que a qualificação do professor de Música depende de uma significativa estrutura curricular, que contemple os saberes básicos na preparação do docente. Dessa forma, os cursos de licenciatura poderão oferecer uma base sólida para aqueles que desejam seguir o magistério, embora que não dependa exclusivamente dos cursos de formação inicial a missão de capacitar o docente, visto que esse processo se inicia até mesmo antes da graduação e se prolonga após ela (NUNES, 2001; PIMENTA, 1999).

Um dos autores que têm contribuído com esse tema é Maurice Tardif, professor e pesquisador canadense, que elaborou em suas pesquisas quatro saberes docentes, necessários ao exercício profissional do professor: 1. Saberes da Formação Profissional; 2. Saberes Disciplinares; 3. Saberes Curriculares; e 4. Saberes Experienciais (TARDIF, 2010). Essa

classificação serviu de base para este estudo, em que se buscou verificar relações entre esses saberes e o Currículo do Curso de Música/Licenciatura da UFMA.

Pesquisas sobre essa área de estudo são relevantes, pois as constantes mudanças tecnológicas, sociais e culturais pelas quais o Brasil atravessa, pedem reflexão e modernização na forma de melhor se preparar o profissional da educação. Por conseguinte, isso requer periódicas verificações sobre a proposta formativa dos diversos cursos de licenciatura. E os cursos de licenciatura em Música não ficam de fora dessa necessidade, pois as diversas demandas da sociedade invocam atualizações nos Projetos Pedagógicos e em seus Currículos (SACRISTÁN, 2000). A reflexão sobre como estão organizados e quais saberes estão presentes neles, contribuirá para o enriquecimento das investigações sobre o tema. Assim, para essa parte deste estudo, além dos autores já citados, utilizou-se também pesquisas de autores ligados à área de Música, como por exemplo, Pereira (2014), Penna (2007), Queiroz & Marinho (2005), e Machado (2003).

Importante enfatizar que o Curso de Música/Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) completou dez anos de existência em 2017, e já formou dezenas de graduados na área da docência em Música. Durante esse período, o primeiro Projeto Pedagógico Curricular (PPC), datado no ano de 2006¹, teve sua Matriz Curricular atualizada duas vezes: em 2010 e em 2014. E desde o início de 2017 o mesmo está sendo atualizado para possível aprovação no corrente ano. Assim, pesquisas sobre o PPC do Curso e seu Currículo são importantes, pois podem contribuir para o aprimoramento do mesmo.

Outra razão para a realização desta pesquisa, é a identificação pessoal do autor com este tema. Como discente do Curso de Música/Licenciatura da UFMA, o mesmo tem se interessado por esta área de estudo, por acreditar que uma formação docente que busque um equilíbrio entre os saberes necessários ao professor, pode contribuir muito para o bom desempenho dos futuros profissionais.

Dessa forma, convém questionar: os quatro saberes docentes destacados por Tardif (2010) permeiam a Matriz Curricular do Projeto Pedagógico Curricular (PPC), do Curso de Música/Licenciatura da UFMA? A busca pela resposta a essa pergunta se constituiu no problema a ser investigado. Para isso, se estabeleceu como objetivo geral, verificar como os saberes docentes de Maurice Tardif se articulam com a Matriz Curricular do Curso de

¹ O Projeto Pedagógico de Curso, que inclui a primeira Matriz Curricular, foi elaborado no ano de 2006, sob a autoria de: Professores Doutores Alberto Pedrosa Dantas (Presidente e Redator), Arão Nogueira Paranaguá de Santana e Joezer de Souza Mendonça. As Professoras Nerine Lobão Coelho e Ma. Tânia Rego também deram suas efetivas contribuições como participantes da equipe que elaborou o referido PPC (UFMA, 2006).

Música/Licenciatura da UFMA. E como objetivos específicos foram delimitados quatro, conforme descritos a seguir:

- a) Analisar diferentes conceitos de “saberes”;
- b) Pesquisar sobre os quatro saberes docentes destacados por Tardif (2010);
- c) Examinar diferentes concepções sobre o Currículo e sua importância no Curso de Licenciatura em Música;
- e) Verificar relações entre os quatro saberes de Maurice Tardif e os componentes curriculares da Matriz Curricular nº 20/2014, do Curso de Música/Licenciatura da UFMA.

Quanto à metodologia de pesquisa, utiliza-se a abordagem qualitativa, com a pesquisa exploratória como método norteador deste estudo. Segundo Gil (2008, p. 27), “pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Também, conforme esse autor, pesquisas exploratórias permitem uma visão geral e aproximada do fenômeno investigado, ou seja, uma primeira incursão sobre o assunto estudado, sem a pretensão de esgotar a discussão sobre o mesmo.

Sendo assim, o procedimento técnico adotado neste método foi a pesquisa bibliográfica, que tem por finalidade estudar o tema por meio de obras bibliográficas já produzidas por outros autores, utilizando-se como instrumentos de coleta de dados fontes como: livros, dissertações, teses e artigos. Essa etapa foi precedida pela análise dos dados coletados e a crítica externa e interna sobre todo o material utilizado como base para esta pesquisa, conforme orientam Marconi & Lakatos (2003), chegando-se às considerações finais.

A seguir, no desenvolvimento desta pesquisa, foram organizados cinco Capítulos. No Capítulo II são analisados diferentes concepções sobre saberes, saberes docentes ou saberes do professor, tipologias frequentes nos estudos sobre esse tema e os quatro saberes docentes destacados por Tardif (2010). No Capítulo III abordam-se diferentes conceituações sobre o currículo e a sua importância nos cursos de licenciatura, especialmente nos cursos de Licenciatura em Música. No Capítulo IV, referente à metodologia da pesquisa em foco, é identificado o percurso metodológico adotado para verificar relações entre os quatro saberes docentes de Tardif (2010) e a Matriz Curricular do Curso, seguindo os caminhos e procedimentos já mencionados. No Capítulo V, são apresentados os resultados da investigação, seguidos das Considerações Finais, Referências e dos Anexos.

Espera-se com este estudo, contribuir para o enriquecimento do conhecimento da área de formação de professores de Música, por se tratar de um campo de investigação que precisa ser discutido, avaliado, ampliado e atualizado, sobretudo no Estado do Maranhão.

2 OS SABERES DOCENTES OU SABERES DO PROFESSOR

As pesquisas sobre os saberes docentes ou os saberes do professor tiveram início por volta das décadas de 1980 e 1990, quando se principiou tanto nos países da América do Norte quanto na Europa as discussões sobre a profissionalização do ensino. Desde então, diversos estudiosos da área da educação buscam definir quais seriam os conhecimentos profissionais que embasariam o exercício do magistério neste milênio (NUNES, 2001; TARDIF, 2010). A partir de então é que o interesse por essa área, que se relaciona com a formação do professor, vem crescendo em vários países, inclusive no Brasil. Para citar alguns autores que abordam o tema, menciona-se aqui Tardif (2010), Perrenoud (2000), Pimenta (1999) e Saviani (1996).

Mas por que o interesse por esse tema? Tendo em vista os inúmeros desafios da educação na atualidade faz-se necessário questionar: o que o professor precisa saber para ensinar? Que saberes ele precisa mobilizar para exercer um papel cada vez mais necessário na sociedade? Diante da evolução rápida das tecnologias nas diversas áreas do conhecimento humano, inclusive as tecnologias da informação e comunicação (TIC), que evoluem a passos largos, com o cidadão tendo cada vez mais acesso à informação, busca-se respostas para essas perguntas. Como argumenta Pimenta (1999, p. 15), quando se refere à importância do professor: “[...] na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares”. A informação precisa ser acompanhada da capacidade necessária para articular, ressignificar e relacionar.

Antes, porém, de se tratar propriamente dos saberes docentes, faz-se necessário abordar algumas concepções sobre o termo “saber”. Isso é importante pois, conforme salienta CUNHA (2007, p. 32), com base em Bombassaro (1992), a terminologia aponta para vários significados, e

[...] são necessárias algumas demarcações, para evidenciar a forma como os saberes dos docentes são tratados nas pesquisas, pois sob expressões como *knowledge* em inglês, *savoir* e ou *connaissance* em francês, saberes ou conhecimentos em português, diversos estudos abordando a mesma temática, exploram-na a partir de outras categorias como crenças, concepções, competências, pensamentos, metáforas, representações.

Duas concepções apresentadas por Bombassaro (1992) servem para o início dessa discussão. A primeira define o termo “saber” com o sentido de “crer”, sugerindo uma noção de crença. O saber implica então em “acreditar em”. Já a segunda concepção revela um

sentido para o termo “saber” relacionado a “poder”. Assim, aquele que “sabe” é aquele que “pode”. Conforme salienta Cunha (2007, p. 4), apoiado em Bombassaro (1992) “[...] no primeiro caso, o ‘saber/crer’ está ligado a uma dimensão prática enquanto que o ‘saber/poder’ está ligado à habilidade e à disposição”.

Dessa forma, saber é “ser capaz de”, é “dominar uma técnica”, “poder compreender”, conforme indica Bombassaro (1992, p. 20). Assim, as duas concepções mencionadas revelam que o sujeito que “sabe” é aquele que possui capacidade, conhecimento e habilidades para realizar algo.

Outra concepção que se soma aqui é a apresentada por Mora (2004, p. 2573), em seu “Dicionário de Filosofia”, que enfatiza que o termo “saber”, pode tanto ser um verbo quanto um substantivo, equipara-se com frequência ao significado de “conhecimento”. Porém, o autor revela que a acepção de “saber”, em muitos idiomas, assim como – português, espanhol, francês, alemão, entre outros – tem um sentido bem mais amplo do que o termo “conhecimento”. O conhecimento estaria relacionado com situações objetivas, que após ser sistematizado, originaria a ciência, enquanto que o saber estaria relacionado a todos os tipos de situações, tanto objetivas quanto subjetivas, sendo elas teóricas ou práticas.

Isto posto, com o fim de evitar certos equívocos, tende-se a reservar o nome “saber” para uma série de operações mais definidas que as anteriormente mencionadas: o saber é então antes uma apreensão da realidade por meio da qual esta é fixada num sujeito, expressa, transmitida a outros sujeitos, sistematizada e incorporada a uma tradição (por princípio criticável e revisável (MORA, 2004, p. 2573).

Pode-se observar na concepção de Mora (2004), que o saber é apreendido pelo indivíduo, podendo ser transmitido a outros indivíduos, sistematizado e amalgamado à tradição. Esse entendimento revela a importância da inserção do ser em contextos que propiciem o acúmulo de experiências transformadoras, como a família e a escola devem ser.

Para encerrar, por hora, a busca por concepções sobre o que seria o “saber”, acrescenta-se aqui também as definições de Charlot (2000, *apud* VIANA, 2003, p. 177). Para este autor, enquanto o conhecimento é uma experiência pessoal e intransferível, pois remete-se à atividade de apenas uma pessoa, estando no âmbito da subjetividade, o saber é algo que pode ser armazenado e guardado em um banco de dados. O saber se difere da informação porque, ainda que em ambos os casos haja objetividade, no caso do saber ocorre uma “apropriação pelo sujeito e, portanto, aproxima-se da noção de conhecimento”.

Essas três concepções apontam, embora com certas diferenças, para uma definição possível: “saber” é conhecer, ter a capacidade de intervir para realizar algo, sendo o seu

sentido mais amplo do que o do conhecimento científico, composto pelo acúmulo de conhecimentos que podem ser compartilhados. Além disso, o sujeito se apropria do saber à medida que acumula experiências, conforme reforça Larossa (2002). Com esse entendimento, sugere-se que o saber docente, ou o saber do professor é o conjunto de conhecimentos acumulados por este ao longo de sua vida, o agrupamento de suas experiências, objetivas ou subjetivas, adquiridas na e fora da escola, na academia e no exercício profissional, sendo passíveis de serem comungados. É nesse sentido que se buscará analisar aqui esses saberes.

2.1 Tipologias Frequentes nas Pesquisas Sobre Saberes Docentes

O que seriam os saberes docentes ou saberes do professor? Faz-se necessário refletir sobre isso, tendo em vista que há muitas discussões sobre esse tema na atualidade. Que saberes o professor deve ter para poder exercer a docência? Que competências e habilidades deve dominar para estar numa sala de aula, interagindo com seus alunos? São perguntas que levam diretamente para a formação desse profissional. Sim, porque todo sujeito que exerce uma profissão deve ter um conjunto de conhecimentos e experiências que seja capaz de conduzi-lo a realizar seu trabalho de forma satisfatória. Mas um consenso sobre isso não é coisa simples, tendo em vista que “[...] não existe uma maneira neutra de realizar esse trabalho, porque a própria identificação das competências supõe opções teóricas e ideológicas e, portanto, uma certa arbitrariedade na representação do ofício e em suas facetas” (PERRENOUD, 2000, p. 13).

Sabe-se que no Brasil, os diversos cursos de licenciatura são os responsáveis por preparar profissionais para a área da educação básica. São os vários cursos de formação oferecidos pelas universidades, faculdades e centros de ensino superior espalhados pelo país que, ano após ano, oferecem a formação inicial para aqueles que desejam ingressar na docência. Os cursos de licenciatura formam milhares de professores todos os anos, e, embora a carreira docente seja preferida por um número bem menor de pessoas² que ingressam todos os anos nas instituições de ensino superior (IES), se comparada a de outras áreas profissionais, ainda assim teve, conforme números do Censo da Educação Superior, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

² Conforme dados do Censo da Educação Superior de 2016, divulgados pelo INEP em 2017, o número de matrículas nos cursos de licenciatura correspondem a 18,9% do total de matrículas em cursos superiores no país. Os cursos de bacharelado ainda são os mais preferidos pela maioria dos ingressantes nas IES, 69% do total. Os cursos tecnológicos representam 11,8% do total. Em dez anos (2006 - 2016), os cursos tecnológicos tiveram a maior taxa de crescimento de matrículas (190,3%), seguidos pelos cursos de bacharelado (74,9%). Já as matrículas nos cursos de licenciatura cresceram 48,5% (BRASIL, 2017, p. 8).

(INEP), cerca de 1,5 milhões de matriculados em cursos de licenciatura no ano de 2016 (BRASIL, 2017).

“O professor tem que dominar os conteúdos”, “tem que saber dar aula”, “tem que ter conhecimentos pedagógicos”, “tem que conhecer um pouco de psicologia”, “tem que ter didática” enfim, são várias afirmações que se costumam ouvir sobre as qualificações desse profissional. Ao longo das três últimas décadas, como já mencionado aqui, esse tema ganhou repercussão e vem sendo objeto de pesquisas no Brasil e no mundo. Assim, vários estudiosos têm se debruçado sobre o assunto na busca por respostas para esse dilema. E nessa procura, alguns conseguiram apresentar significativas contribuições que vão ser úteis neste estudo, como é o caso de Cunha (2007, p. 34). Ele enfatiza que

[...] o ‘saber profissional’ dos professores, os *saberes docentes*, são constituídos por vários ‘saberes’. [...] em suas atividades pedagógicas diárias, os professores planejam, executam o plano didático, escolhem as metodologias que julgam condizentes, elaboram as tarefas para os alunos, administram a sala de aula mantendo a ordem e a disciplina e constroem os instrumentos de avaliação. Em outras palavras, os professores tratam da gestão da matéria e da gestão da sala de aula e, por isso, necessitam utilizar diferentes ‘saberes’ necessários à consecução dos objetivos previamente definidos.

Mas antes de se abordar as diversas tipologias ou classificações frequentes nas pesquisas sobre os saberes do professor convém estabelecer aqui que esta pesquisa faz referência ao conjunto de conhecimentos relacionados àqueles necessários para o exercício da docência. Incluem os que são adquiridos durante toda a formação do professor, formação essa que se inicia no princípio de sua vida escolar, somados aos adquiridos durante a formação na graduação e aqueles advindos do exercício profissional e da formação continuada. Considera-se que o educador “[...] em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais” (NUNES, 2001, p. 27).

Ao se investigar a literatura que versa sobre esse tema, é possível perceber tipologias ou classificações frequentes e até bem semelhantes quando se busca entender que saberes são importantes para o exercício da docência (TARDIF, 2010; PIMENTA, 1999; SAVIANI, 1996). É possível perceber pelo menos quatro classificações, que incluem basicamente:

- a) Os saberes ligados à formação profissional;
- b) Saberes relacionados às disciplinas das diversas áreas do conhecimento humano;

- c) Os saberes que incluem o conhecimento sobre os objetivos, métodos, plano de ensino currículos; e
- d) Os saberes da experiência da prática docente do profissional da educação.

Esses quatro saberes seriam parte de um conjunto de saberes necessários àqueles que pretendem ser educadores, e devem estar presentes tanto na formação inicial, continuada e na prática diária do professor. Contudo, em função de pouco espaço aqui para um aprofundamento maior no assunto, sugere-se como leitura complementar os trabalhos de Larossa (2002); Perrenoud (2000); Pimenta (1999) e Saviani (1996).

Porém, antes de se avançar nesse tema, convém também estabelecer aqui um entendimento que é compartilhado por vários estudiosos dessa área de pesquisa. Nenhum curso de formação de professores é, sozinho, o responsável por prover o futuro docente de todos os saberes necessários para uma boa atuação profissional. Seria ingênuo pensar que sim, pois é fato que a formação do professor nunca se encerra, ela é continuada (NUNES, 2001; PERRENOUD, 2000).

Os cursos universitários de formação vão dar a sua contribuição. Alguns mais, outros menos, porém eles vão ter um peso na preparação do profissional de ensino. Por isso, seus projetos políticos, seus projetos de curso, seus currículos, sua estrutura administrativa e física, dentre outros pontos igualmente importantes, devem ser pensados da melhor forma possível, buscando uma formação mais completa. O currículo em especial, que será abordado com mais ênfase adiante, é um dos principais facilitadores ou estagnadores da formação. Daí o interesse de alguns autores em analisar a relação deste com a preparação docente, buscando investigar como ele vem sendo pensado e organizado ao longo das últimas décadas (SACRISTÁN, 2000; ZABALA, 2002).

Partindo da premissa de que o professor mobiliza não apenas um saber, para exercer seu papel enquanto profissional da educação, alguns autores utilizam tipologias ou classificações semelhantes quando definem alguns dos saberes que, segundo eles, são necessários àquele que irá ensinar crianças, jovens, adolescentes e adultos durante o exercício de sua função. E durante esta pesquisa, elencou-se quatro desses saberes, frequentemente mencionados por diversos autores que contribuem nesse sentido (TARDIF, 2010; PIMENTA, 1999; SAVIANI, 1996), ainda que com algumas diferenças terminológicas, mas com sentidos semelhantes. Todavia, tomou-se como base aqui as concepções de Tardif (2010), que também aponta em suas pesquisas quatro saberes docentes, necessários para o exercício da prática educativa, os quais serão analisados mais adiante.

2.2 As Concepções de Maurice Tardif Sobre os Saberes do Professor.

Maurice Tardif, professor universitário e pesquisador canadense³, tem provido a área relacionada à formação de professores com estudos de grande repercussão no meio educacional. Em uma de suas obras, que foi tomada como base nesta pesquisa, “*Saberes Docentes e Formação Profissional*”, de 2010, aborda o tema mencionando quatro saberes que, em sua visão, devem ser considerados para a formação do professor, os quais serão analisados adiante.

Para o autor, o saber do professor é algo que está estritamente ligado com a identidade deste, suas experiências e trajetória histórica no âmbito profissional. Por isso, para melhor análise da profissão docente é preciso levar em conta os aspectos que constituem a prática ou o trabalho do professor. Para ele,

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estuda-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2010, p. 11).

Ao tratar de saberes sociais e individuais do professor, o autor menciona dois perigos que em sua visão devem ser evitados: o “mentalismo” e o “sociologismo”. O primeiro termo refere-se à tentativa de se pensar o saber como consequência de “processos mentais”, ou seja, “(representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas, etc.) cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos” (TARDIF, 2010, p. 11). Mas para Tardif, o saber é social e nunca é fruto de uma definição única e exclusiva do próprio professor. Ele tem a interferência da universidade, dos sindicatos, dos órgãos do Estado, associações profissionais, entre outros.

O segundo perigo que deve ser evitado, quando se define o saber do professor, é o “sociologismo”. O risco de se retirar de cena, totalmente, a colaboração dos atores na elaboração concreta do saber. Dessa forma, a construção do saber é restrita a um fenômeno social, e isso exclui o papel pensante e criador do professor. Tudo o que diz respeito à elaboração do saber real e concreto do docente advém das experiências sociais. Ele, por si só, não é capaz de produzi-lo.

³ Maurice Tardif é um pesquisador canadense que vem produzindo estudos na área da educação em vários países, incluindo o Brasil, onde já deu várias palestras sobre a formação de professores e outros temas correlatos.

O autor destaca que,

no sociologismo, o saber real dos atores concretos é sempre associado a outra coisa que não a si mesmo, e isso determina a sua inteligibilidade para o pesquisador (que invoca então realidades sociais como explicação), ao mesmo tempo em que priva os atores de toda e qualquer capacidade de conhecimento e de transformação de sua própria situação e ação. Levado ao extremo, o sociologismo transforma os atores sociais em bonecos de ventríloquo (TARDIF, 2010, p. 15).

Para Tardif, o saber docente é profundamente social mas também é o próprio saber do professor, como uma pessoa que congrega, ao conjunto de suas práticas profissionais, suas próprias experiências, visando o aperfeiçoamento e a transformação dessas. Dessa forma, o autor enfatiza a necessidade de valorização do saber que é construído socialmente sem desmerecer o saber que o próprio sujeito constrói em sua trajetória docente.

Partindo dessa compreensão, Tardif (2010) menciona quatro saberes importantes para o exercício profissional do professor. Para o autor,

[...] o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e os experienciais (TARDIF, 2010, p. 33).

A seguir, buscar-se-á relatar aqui as definições de cada um desses saberes, conforme o entendimento esboçado pelo próprio autor e também com as contribuições de outros pesquisadores nesse campo de estudo (PERRENOUD, 2000; PIMENTA, 1999; SAVIANI, 1996). O objetivo é delinear um conjunto de saberes básicos que seriam, na visão dos autores pesquisados, importantes não só na formação do professor, mas também na atividade docente propriamente dita.

2.2.1 Os Saberes da Formação Profissional

Os saberes da formação profissional são divididos, segundo o autor, em dois grupos: os conhecimentos das ciências da educação e aqueles oriundos da reflexão sobre a prática educacional, também denominada de prática pedagógica. Os do primeiro grupo são adquiridos nas instituições formadoras, como as universidades, faculdades e centros de ciências da educação. Visam não apenas a pesquisa sobre o papel do professor e o ensino, que são seu objeto, mas têm também o interesse de fazer com que os resultados dela se façam presentes na prática docente. Já os conhecimentos do segundo grupo são aqueles que “[...] apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática

educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas [...]” (TARDIF, 2010, p. 37). Isso produzirá uma representação equilibrada, que conduzirá a atividade educativa.

Saviani (1996) relaciona esses saberes apenas com os decorrentes das ciências da educação, aos quais chama de “saberes pedagógicos”. Para ele, esses conhecimentos fornecem uma base que irá distinguir o professor dos demais profissionais, pois eles visam estritamente a área educativa, o trabalho educativo. Devem estar alinhados com a realidade encontrada nos sistemas de ensino do País, considerando que a pesquisa sobre o campo educacional deve propiciar a melhoria da atuação docente e, consequentemente, do ensino.

Todavia, Tardif (2010, p. 35) esboça preocupação quando considera que há um distanciamento entre os educadores e os pesquisadores, ou melhor, entre o corpo docente e a comunidade científica. Para ele, são dois grupos específicos que estão cada vez mais se apartando um do outro, ao invés de se complementarem na busca pela qualidade da educação. São “[...] dois grupos, cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si. Ora, é exatamente tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das universidades”. Dessa forma, os saberes da formação profissional, em especial os que são produzidos pelas ciências da educação, nas instituições de pesquisa, como é o caso de diversas IES, não podem estar desconectados dos educadores. Ao contrário, devem estar em sintonia com a realidade dos professores e das escolas.

O autor vai mais além, quando critica esse distanciamento, afirmando que esse fenômeno já é realidade em outros estágios escolares. O professor, então, se tornou apenas num transmissor dos conhecimentos que são produzidos por outros grupos (TARDIF, 2010).

Os saberes da formação profissional, portanto, têm grande importância no conjunto de saberes do professor. Mas devem estar em consonância com o corpo docente, para produzir bons resultados no exercício profissional do educador e por consequência na qualidade do ensino. O papel das universidades nessa questão é imprescindível, como produtora de conhecimento. E seus cursos de formação de professores, as licenciaturas, podem e devem ter destaque nesse processo.

2.2.2 Os Saberes Disciplinares:

Para Tardif (2010), os Saberes Disciplinares são os conhecimentos a respeito das diferentes áreas do conhecimento, ou seja, das diversas disciplinas que o professor precisa dominar para poder ensinar. Porém, para este autor, os cursos de formação ainda trabalham esse campo dos saberes, que é tão importante quanto os demais, de maneira desarticulada da

ação profissional. Os saberes das disciplinas não estariam sendo abordados de maneira a serem relacionados satisfatoriamente com a prática docente.

Ao criticar isso, o autor diz que,

até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimento disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais (TARDIF, 2010, p. 23).

Esse entendimento de Tardif é pertinente, haja vista que saber os conteúdos das diversas disciplinas sem ter a habilidade para trabalhar esses conhecimentos junto a seus alunos, na sala de aula, de maneira a que isso tenha sentido para eles e não simplesmente enchê-los de diversos conteúdos, é um desafio a ser enfrentado pelo professor. Conhecer o conteúdo, tão somente, não significa estar apto para ensiná-los.

Perrenoud (2000, p. 26) esboça também essa preocupação quando afirma que, ter o conhecimento sobre os conteúdos que serão ensinados é “a menor das coisas, quando se pretende instruir alguém. A verdadeira competência pedagógica não está aí; ela consiste, de um lado, em relacionar os conteúdos a objetivos e, de outro, a situações de aprendizagem”. E nesse sentido Pimenta (1999) também corrobora afirmando que, trazer o debate sobre o ensino das diferentes matérias das quais são conhecedores para o campo da contemporaneidade é um passo importante a ser dado pelas licenciaturas para a consolidação da identidade do professor.

Tarefa complexa, pois, a da escola e de seus professores. Discutir a questão dos conhecimentos nos quais são especialistas (história, física, matemática, das línguas, das ciências sociais, das artes...) no contexto da contemporaneidade constitui um segundo passo no processo de construção da identidade dos professores no curso de licenciatura (PIMENTA, 1999, p. 23).

Saviani (1996) denomina esse tipo de conhecimento como “saberes específicos”, mas dá o mesmo sentido que Tardif enfoca. Ele diz que tratam-se dos conhecimentos relacionados às disciplinas que contém os conteúdos socialmente elaborados pela sociedade e que estão contidos nos currículos das escolas, englobando as diversas ciências conhecidas, como as da natureza, as humanas e o campo das artes também. Elas não podem ser deixadas de lado, pois fazem parte do processo de formação do professor e serão necessárias aos

educandos. Todavia, não podem ser trabalhadas como se fossem um fim em si mesmas, sem articulação com objetivos de aprendizagem.

2.2.3 Os Saberes Curriculares

No decorrer de sua trajetória profissional, o professor tem contato com uma série de conteúdos, os saberes culturalmente organizados e definidos pelas instituições de ensino como um compêndio de conhecimentos que vão formar a base educacional a ser trabalhada durante determinado período ou nível escolar. Esse conjunto de conhecimentos Tardif nomeia como “saberes curriculares”, e destaca que

ao longo de suas carreiras, os professores devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar (2010, p. 38).

Perrenoud (2000) informa que o professor precisa saber os conteúdos do contexto educacional em que está inserido, mas não só isso, precisa também saber que conteúdos ou programas são mais adequados para cada nível escolar. Houve um tempo em que não havia uma organização curricular que permitisse a aplicação de uma sequência progressiva dos programas educacionais, mais adequada para cada nível de ensino (até a metade no século XX), o que fez com que surgisse a necessidade de se criar as classes com um único nível apenas. Daí por diante, começou-se a organizar o ensino em programas, com objetivos a serem alcançados em cada série, ano, cursos, com seus respectivos planos de ensino.

Cabe ao professor também conhecer os programas de ensino⁴, os conteúdos selecionados e organizados para cada grau de ensino. Por isso, precisa também estudar o que os sistemas de ensino e as instituições escolares organizaram e definiram como metas a serem alcançadas no que se refere aos conhecimentos elencados para serem ensinados.

⁴ Como por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura (BRASIL, 2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação e Música (BRASIL, 2004) e as resoluções internas, os programas de ensino das instituições de ensino onde poderá trabalhar, com seus planos de cursos, etc.

De acordo com Tardif (2010), esses saberes não são organizados e definidos pelo próprio professor. Ele não participa e nem controla a seleção deles⁵. Assim como os saberes disciplinares, os saberes curriculares são pré-estabelecidos pela sociedade, pois são determinados pela tradição cultural e por grupos produtores de saberes sociais, que vão sendo gradativamente incorporados ao conjunto de conteúdos que as instituições de ensino vão oferecer.

Nesse sentido, os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo [...] através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos. Nessa perspectiva, os professores poderiam ser comparados a técnicos e executores destinados à tarefa de transmissão de saberes (TARDIF, 2010, p. 40).

Todavia, os saberes curriculares têm grande importância no sistema educacional de um país, pois eles garantem a transmissão do conjunto de conhecimentos elaborados e elencados por uma comunidade ao longo de sua história. É óbvio que existem críticas sobre se esse conjunto é o ideal ou não. Há aqueles que pensam que eles podem ser revisados e melhorados, incluindo ou dando mais ênfase, por exemplo, a temas mais recentes, como a inclusão dos direitos básicos dos cidadãos, como o respeito às diferenças, questões relacionadas à discriminação racial, entre outros temas.

Contudo, a sociedade já vem debatendo, ao longo de décadas, sobre a necessidade de incluir urgentemente esses temas no conjunto de saberes curriculares, a serem desenvolvidos nas instituições de ensino.

2.2.4 Os Saberes Experienciais

Segundo Tardif, os professores também produzem um saber. São os saberes deles mesmos, adquiridos ao longo de suas jornadas no exercício da docência. São conhecimentos específicos, ligados à prática do cotidiano nas escolas e legitimados por eles mesmos. Esses saberes vão sendo incorporados ao conjunto de experiências tanto individuais quanto coletivas. O autor dá destaque para esses saberes por defender que eles surgem da “experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva

⁵ Embora deva-se ressaltar que mais recentemente, muitos professores puderam participar de discussões em alguns debates importantes, como por exemplo, sobre a definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio de sugestões enviadas através de veículos eletrônicos, como a internet, e participação direta em audiências públicas. Porém, a grande maioria dos profissionais que saem das instituições formadoras não têm a mesma oportunidade.

sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos" (TARDIF, 2010, p. 39).

O autor critica as concepções que não valorizam o saber do próprio professor. Para ele, os saberes da experiência docente não podem ser apequenados, pois eles dão uma base sólida à atuação do mesmo. Os outros saberes têm o seu lugar e a sua importância no conjunto dos conhecimentos necessários ao exercício do magistério, mas as experiências adquiridas pelo professor, ao longo de sua trajetória profissional, possuem igual importância.

Ainda nesse sentido, Tardif afirma que,

[...] o saber do professor depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro lado, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que fazem. O ser e o agir, ou melhor, o que Eu sou e o que Eu faço ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar (TADIF, 2010, p. 40).

Os saberes da experiência, segundo Pimenta (1999), são aqueles que os alunos das licenciaturas trazem consigo quando chegam aos cursos de formação inicial. De certa forma, eles já têm uma experiência do que é ser professor. Eles observaram ao longo de suas vidas, na ou nas escolas por onde passaram, os diversos tipos de docentes, como eles davam as suas aulas, se eram profundos conhcedores ou não dos conteúdos que ensinavam, se sabiam ensinar bem ou não, enfim, tudo aquilo que observaram na profissão exercida pelos seus mestres, porém, com a visão de alunos.

Eles também têm a lembrança dos professores que foram importantes na sua formação até ali, como também construíram ideias e conceitos, bons ou não, sobre o que é ser professor. Presenciaram os dilemas de seus educadores, quando reclamavam de seus salários, das condições de trabalho e da baixa valorização do docente no país. Mas também viram grandes exemplos de superação e de luta por uma escola mais digna e por uma educação mais humana. Agora, o desafio das licenciaturas é levar os licenciandos a terem um olhar sobre sua própria profissão, dessa vez como professores (PIMENTA, 1999).

Mas só esses saberes, acumulados até então, não são suficientes para dar a bagagem necessária para o exercício da profissão. São necessários outros saberes da experiência, que serão somados a esses ao longo da prática docente no ambiente de trabalho do professor. Dessa forma, os saberes experienciais são aqueles que o professor mobiliza no seu dia a dia, quando faz reflexão na e da sua própria prática docente.

Após a análise dos conceitos de cada um dos quatro saberes docentes de Tardif (2010), vale destacar que na vida real, ou seja, no dia a dia do professor, esses saberes não estão fragmentados. Ao contrário, eles se relacionam constantemente durante o exercício profissional do mesmo. E os saberes experienciais são aqueles que garantem a forma como ele comprehende e articula os demais saberes. A maneira como ele lida com os conteúdos específicos, elaborando objetivos que garantam o atendimento das necessidades previstas no currículo do contexto educacional onde está inserido, levando em consideração os ideais docentes, depende de sua visão de mundo, de suas experiências.

3 O CURRÍCULO DA LICENCIATURA

Segundo Sacristán (2013), o termo “currículo” é derivado do latim “*curriculum*”, que tem como raiz os termos “*cursus*” e “*currere*”. Os antigos romanos utilizavam a expressão “*cursus honorum*” quando se referiam às honras que um cidadão acumulava pelo exercício de diversos cargos públicos. Também era usado para se referir a uma carreira ou percurso. Já na língua portuguesa, utiliza-se muito o termo “*curriculum vitae*”, que carrega em si dois significados: o percurso da vida profissional de um sujeito e os conteúdos da carreira escolar de um estudante, ou seja, tudo o que ele deverá aprender, organizado numa ordem pré-estabelecida e progressiva.

Este autor, quando principia uma definição sobre o termo, simplifica seu significado ao nível que para a maioria das pessoas pode ser bem mais comprehensível: o currículo é tudo o que um aluno estuda. Mas é evidente que essa concepção está longe de ser considerada a mais completa para a compreensão do seu significado. Somente quando se procura investigar a sua gênese, suas implicações, o que ele ocasiona e quem é atingido por ele é que se tem uma ideia do conceito de currículo, bem mais ampla do que esta.

Scheibe e Bombassaro (2010, p. 7) ampliam essa compreensão quando informam que existem grandes e restritas significações sobre o que se entende ou se nomeia por currículo, podendo ser desde projetos pedagógicos criados pelos docentes, instituições de ensino e sistemas educacionais, bem como “[...] objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; até os processos de avaliação que terminam por influenciar os conteúdos e os procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização”.

Quando a escola surge, emerge também a necessidade de se organizar um roteiro de conhecimentos que deveriam ser ensinados a cada nível escolar, assim, começou a ser pensado o que hoje conhecemos como “currículo”. Os efeitos que ele produz sobre os diversos sistemas educacionais, seja no ensino básico, na graduação ou na pós-graduação, da rede pública ou privada, sempre resultarão em consequências que poderão ser benéficas ou não, dependendo de quem o define e para que propósito o define. Como enfatiza Sacristán,

os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada (2000, p. 17).

O currículo é uma área de estudo relacionada ao campo educacional, sendo o seu objetivo a viabilização do direito à educação. Sua missão é fazer com que todos possam ter o conhecimento garantido. Porém, um de seus maiores desafios é mediar a transferência dos diversos campos do saber humano, construídos ao longo dos séculos, para conteúdos a serem ofertados nas instituições de ensino (SCHEIBE; BOMBASSARO, 2010). O currículo serve para a orientação ou condução do que será ensinado, por isso deve constar o máximo possível do que já foi construído como conhecimento, sem deixar de se permitir agregar os novos saberes que vêm sendo edificados pelo homem na atualidade, que já foram validados não só pela comunidade acadêmica mas também pela sociedade em geral.

Para pausar momentaneamente algumas das concepções sobre os currículos até aqui, acrescenta-se que várias pesquisas têm apontado para algumas definições que podem ser consideradas. Entre elas, a que reflete a ideia de que existem pelo menos três tipos de currículo: o formal, o real e o oculto. O primeiro se refere àquele que é estabelecido pelos sistemas de ensino, que está presente nas diretrizes curriculares, planos de estudo, conteúdos das disciplinas, objetivos, etc. O segundo, o real, é aquele que efetivamente ocorre no cotidiano do professor e dos alunos, relacionado com os diversos projetos pedagógicos e os planos de ensino. O terceiro tipo de currículo, o oculto, é aquele que vai além do que foi planejado, que leva os alunos a aprenderem por meio de atividades, atitudes, práticas e percepções que estão inseridas dentro da instituição escolar e no meio social (MOREIRA; SILVA, 1997).

A licenciatura, por sua vez, é o curso que legalmente prepara profissionais para atuarem como educadores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ou Lei nº 9.394/1996 estabeleceu em seu Artigo 62º que,

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996).

Sendo que o termo licenciatura, diferentemente de bacharelado, significa estar apto para dar aulas, visto que o segundo prepara profissionais que irão atuar em áreas específicas, que não se relacionam com o ensino (PENNA, 2007).

Ao fazer uma breve incursão histórica sobre a evolução da legislação que orienta a política de formação de professores no Brasil, desde o século XIX, quando do surgimento das Escolas Normais, que eram voltadas para a preparação de professores para o antigo ensino primário, passando pelas mudanças ocorridas no século XX e os desafios do século em curso,

Gatti (2010) informa que ocorreram muitas mudanças. Entre essas, as da década de 1930, quando surgiu a formação para professores do ensino secundário, o conhecido modelo “3 + 1”, que era aquele em que um bacharel em qualquer área poderia obter a licenciatura se fizesse, além dos três anos de sua formação, mais um ano de estudos pedagógicos para poder lecionar e, mais recentemente, as ocorridas a partir da publicação da LDB/1996.

Com a edição da mais recente LDB, em 1996, começaram a ser editadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os diversos cursos de formação superior, inclusive as licenciaturas, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura (DCN/2002), mediante a Resolução nº 1/2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE). Esse instrumento jurídico já deixava claro, em seu Artigo 4º, o que seria importante na formação docente:

I – considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II – adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação (BRASIL, 2002, p. 2).

Havia uma preocupação em se estabelecer que o professor precisava ter competências para o exercício profissional. Também, a proposta pedagógica e os currículos dos cursos precisavam focar nessas competências.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica (DCN/2015), mais recentemente, trouxeram uma proposta direcionada aos cursos de formação, ao destacarem “[...] a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica” (BRASIL, 2015). Essa articulação é necessária, tendo em vista que não se pode pensar uma formação docente distante da realidade da educação básica do País. Ao contrário, a preparação de professores deve ter um olhar reflexivo sobre as dificuldades encontradas no sistema de ensino brasileiro, para poder intervir de forma construtiva em seu melhoramento.

3.1 A Importância do Currículo da Licenciatura

Uma vez tendo-se pesquisado brevemente sobre algumas concepções sobre o que seria o currículo e a licenciatura, se faz necessária uma análise sobre a importância de uma boa estrutura curricular nos cursos de licenciatura, pois quando se estuda sobre a relevância desta, na formação docente, encontram-se vários pesquisadores que contribuem com essa área

de estudo. Fica evidente a preocupação com o tema, que na opinião de muitos deles pode influenciar o percurso formativo do professor, tanto no sentido positivo quanto negativo. Pimenta (1999, p. 16), por exemplo, destaca que,

em relação à formação inicial, pesquisas (Piconez, 1991; Pimenta, 1994; Leite, 1995) têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente.

A autora argumenta que a licenciatura deve desenvolver nos formandos valores, conhecimentos, habilidades e atitudes que sejam capazes de os levarem a, continuamente, edificarem seus saberes-fazeres docentes, na busca por soluções aos desafios que encontrarão no exercício diário de sua profissão. Eles terão que ser capazes de mobilizar os conhecimentos teóricos e didáticos que acumularam no curso de formação, para não só compreenderem a realidade social que encontrarão nas escolas, mas, também, serem aptos para intervir nela, construindo gradualmente a sua identidade profissional (PIMENTA, 1999).

Philippe Perrenoud também contribui com essa discussão ao enfatizar que a formação do professor, na atualidade, deve contemplar um currículo que abarque uma preparação condizente com os desafios do século XXI. Em sua obra “10 Novas Competências Para Ensinar: convite à viagem” de 2000, o mesmo apresenta um conjunto de dez competências que, segundo ele, estão mais ou menos alinhadas com os novos desafios da profissão docente. Embora o termo utilizado por ele seja “competências”, ao invés de “saberes”, nota-se claramente que as duas terminologias apontam para o mesmo sentido: o que o professor deve saber para ensinar. Ele mesmo declara que definir esses saberes, ou melhor, competências, não é tarefa fácil, porque

o ofício não é imutável. Suas transformações passam principalmente pela emergência de novas competências (ligadas, por exemplo, ao trabalho com outros profissionais ou à evolução das didáticas) ou pela acentuação de competências reconhecidas, por exemplo, para enfrentar a crescente heterogeneidade dos efetivos escolares e a evolução dos programas. Todo referencial tende a se desatualizar pela mudança das práticas e, também, porque a maneira de concebe-las se transforma. Há 30 anos, não se falava tão correntemente de tratamento das diferenças, de avaliação formativa, de situações didáticas, de prática reflexiva, de metacognição (PERRENOUD, 2000, p. 14).

As dez competências que Perrenoud (2000) destaca em sua obra têm um sentido bem conectado com os novos desafios do professor na atualidade. São elas: a) orientar e dirigir situações de aprendizagem; b) administrar a progressão das aprendizagens; c) conceber

e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; d) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; e) trabalhar em equipe; f) participar da administração da escola; g) informar e envolver os pais; h) utilizar novas tecnologias; i) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e j) administrar a sua própria formação continuada.

Trabalhar essas competências ou saberes na formação docente é o grande desafio das licenciaturas nos dias atuais, situando a formação com a evolução da própria profissão. Os tempos mudam, a sociedade muda, os valores e crenças também mudam. E o próprio professor tem suas crenças e valores e um modo particular de pensar o ensino. Não é exagero afirmar que cada vez mais se faz necessário refletir sobre o que se espera dos professores de hoje. E os currículos dos diversos cursos de licenciatura precisam enfrentar essa realidade.

Tardif (2010), por sua vez, ressalta a importância do currículo nos cursos de formação quando afirma que este deve favorecer uma preparação cada vez mais voltada para a valorização do conhecimento do professor prático, ou seja, daqueles que estão no dia a dia das escolas e que podem contribuir muito com as suas experiências, visto que para este autor, os currículos dos cursos contêm muitos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação, o que é importante, pois versam sobre os processos educacionais, porém, não consideram muito o aspecto da experiência prática do professor.

Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas (TARDIF, 2010, p. 241).

O autor não desconsidera o valor das ciências da educação nos cursos de formação, mas enfatiza a importância dos saberes experienciais dos professores na construção do currículo. Para ele, a melhor forma de se aprender é com quem é do ofício, com quem aprendeu o saber/fazer e pode contribuir muito com tudo o que acumulou durante sua vivência na escola.

Saviani (2009) também discorre sobre alguns aspectos teóricos relacionados às licenciaturas, quando fala dos modelos formativos que vêm ocorrendo ao longo dos anos. Ele menciona dois tipos de formação que, em sua visão, vêm se perpetuando por décadas no País: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, que afirma que a absorção total dos conteúdos das disciplinas específicas, baseadas na cultura geral, por parte do professor, conclui sua

formação; e o modelo pedagógico-didático, o qual afirma que a formação só se completa quando há o preparo pedagógico necessário.

O pesquisador critica a formação que vem sendo oferecida pelas universidades, pois, segundo o mesmo, elas vêm formando profissionais dentro do primeiro modelo citado, ou seja, o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, que foca na aprendizagem das disciplinas específicas que deverão ser ensinadas nas escolas, sem se preocupar com a preparação didática e pedagógica. Para o mesmo, sem uma formação que busque o equilíbrio entre esses dois aspectos, não é de fato uma boa formação (SAVIANI, 2009).

Para este autor, a questão é que as universidades ainda não deram uma atenção maior ao preparo pedagógico do professor. Não significa que elas não estejam formando; estão formando sem uma capacitação mais sólida, mais abrangente, que possa preparar esse profissional para exercer o papel que só ele tem: o de participar da formação de todas as outras profissões.

Considera-se aqui, portanto, que o currículo da licenciatura deve ser elaborado com a reflexão sobre cada olhar dos autores até aqui citados, que contribuem com este estudo. É fato que a construção de um currículo que seja mais eficiente na busca por uma formação ideal, se é que isso é possível, não é tarefa fácil. Porém, se houver empenho por parte de todos aqueles que estão direta ou indiretamente envolvidos com a construção de uma preparação cada vez mais voltada para a educação do presente e do futuro, será possível construir uma licenciatura cada vez melhor.

3.2 Os Currículos das Licenciaturas em Música no Brasil

Feitas essas pequenas incursões sobre os saberes docentes, o currículo e a relação deste com as licenciaturas, até aqui de maneira mais geral, doravante abordar-se-á neste estudo algumas perspectivas a respeito do currículo da Licenciatura em Música, visando uma investigação breve sobre alguns olhares de autores mais ligados à área da formação do professor desse campo de ensino. A intenção é saber o que pensam alguns desses pesquisadores sobre o currículo e a licenciatura, considerando a importância dos saberes docentes apresentados aqui.

As diferentes perspectivas quanto ao ensino de Música pedem uma formação que vise atender as diversas demandas da sociedade. Para tanto, o projeto pedagógico das instituições formadoras dos profissionais que irão atuar nos distintos espaços educacionais, sejam eles formais, como na educação básica, ou informais, como nas organizações não governamentais, projetos sociais, dentre outros espaços, devem formular um currículo que

atenda a esses anseios. Por isso, a estruturação do mesmo é fundamentada em uma base teórica que norteia o percurso formativo. Essa fundamentação deve levar em conta os documentos oficiais, como a LDB/1996, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura (DCN/2002 e DCN/2015), as Diretrizes Nacionais para os Cursos de Graduação em Música (DCN/2004), resoluções do CNE, resoluções dos conselhos internos das instituições de ensino superior, dentre outros (QUEIROZ; MARINHO, 2005).

A importância dessa fundamentação é grande, pois de acordo com as bases teóricas que nortearam a formulação do currículo, o curso mostrará quais são as suas perspectivas quanto à qualificação dos profissionais que por ele serão formados. Sacristán (2000, p. 60) diz que,

os critérios para selecionar os componentes do currículo são: buscar os elementos básicos para iniciar os estudantes no conhecimento e acesso aos modos e formas de conhecimento e experiência humana, as aprendizagens necessárias para a participação numa sociedade democrática, as que sejam úteis para que o aluno defina, determine e controle sua vida, as que facilitem a escolha e a liberdade no trabalho e no lazer e as que proporcionem conceitos, habilidades técnicas e estratégias necessárias para aprender por si mesmo.

As licenciaturas devem permitir, portanto, uma formação crítica e alinhada com os ideais democráticos, que prepare o futuro professor para os desafios da educação na atualidade. Mas as IES devem também refletir sobre que bases sociais, culturais, políticas, econômicas, ideológicas dentre outras, estão conduzindo a elaboração dos seus currículos. Isso porque, como enfatiza Sacristán (2000), a base teórica é construída a partir de convenções que primeiro são estabelecidas na sociedade, dando origem depois aos diversos códigos, como leis, normas, resoluções, planos, currículos, etc. No que se refere às licenciaturas em Música há, por exemplo, críticas quanto a modelos conservadores que, segundo os que as fazem, ainda são recorrentes em vários currículos de cursos de música pelo País.

Penna (2007, p. 50) argumenta que “[...] a licenciatura em música é a formação profissional por excelência para o educador musical [...] é ela que lhe dá formal e legalmente o direito de ensinar”. Ela defende que a Resolução CNE nº 2/2004, que estabeleceu as DCN/2004, veio para reafirmar a especificidade da área de educação musical, pois esta estava até então fragmentada nos conteúdos dos cursos de Educação Artística. Esse fato trouxe novas possibilidades de avanços na formação de professores de música, mas é preciso ter cuidado com alguns modelos formativos que vêm se impondo ao longo de décadas.

A autora enfatiza essa preocupação ao afirmar que,

[...] a ideia de que, para ensinar, basta tocar é correntemente tomada como verdade dentro do modelo tradicional de ensino de música, caracterizado pela ênfase no domínio da leitura e escrita musicais, assim como da técnica instrumental, que, por sua vez, tem como meta o “virtuosismo”. Presente em muitas escolas especializadas – dos conservatórios a bacharelados e pós-graduações –, este tipo de ensino, baseado na tradição, é bastante resistente a transformações, mantendo-se como referência legitimada para o ensino de música (PENNA, 2007, p. 51).

Complementa ainda a pesquisadora, enfatizando que da mesma forma que as pessoas aprendem, neste modelo, elas também irão ensinar, sem reflexões ou perguntas, reproduzindo o tipo de ensino aprendido. Para ela, esse modelo é restrito e não contempla a ampla e “multifacetada” compleição da música do dia a dia das pessoas. Diversas expressões musicais estão presentes nas diferentes culturas na atualidade e merecem ser observadas e valorizadas. Uma formação que enfatiza mais o virtuosismo, sem se preocupar com os aspectos pedagógicos que podem ser alcançados, precisa ser repensada, principalmente quando se pensa na escola básica (PENNA, 2007).

De acordo com pesquisas de Pereira (2014), realizadas em análises dos currículos de quatro cursos de licenciatura em música, de quatro grandes universidades: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Federal de São João Del Rei, há indicações de um “modelo” ou “forma” conservatorial. Seria um modelo ainda pautado no tradicionalismo europeu. Ele fala de “*hábitus conservatorial*” e diz que,

o *hábitus conservatorial* faz com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa. Neste caso, a História da Música se refere à história da música erudita ocidental. O estudo das técnicas de Análise tem como conteúdo as formas tradicionais do repertório erudito e a Harmonia corresponde, na maioria dos casos, ao modo ocidental de combinar os sons, investigando, quase sempre, as regras palestrinianas que datam do barroco musical (PEREIRA, 2014, p. 95).

Em oposição a esse modelo, Gonçalves (2012, p. 33) destaca que na formação inicial e continuada, é necessário que o professor tenha o entendimento do objetivo da educação musical, que é musicalizar, propiciando a sensibilidade e a recepção ao fenômeno sonoro por parte do indivíduo, “instrumentalizando com eficácia os processos espontâneos e naturais necessários para que a relação *homem-música* se estabeleça de uma maneira direta e efetiva”. Se é assim, não é salutar priorizar uma formação que não vislumbre esse objetivo.

A importância da reflexão sobre a fundamentação teórica que definiu o currículo de um curso de licenciatura em música é de grande valor, pois permitirá o entendimento de qual formação docente ele se ocupa. Se um curso de formação não acompanhar as transformações que a educação brasileira atravessa, fugindo de modelos que, embora tenham contribuído ao longo dos anos com conteúdos e objetivos formativos importantes, mas que precisam ser adequados ao momento atual, estará fadado a estar em desarmonia com os anseios da sociedade atual.

Nesse sentido, Queiroz e Marinho (2005) se debruçaram sobre o Projeto Político do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), visando investigar como a preparação do professor de música se desenvolve nessa instituição de ensino. Esses pesquisadores destacam que a área de educação musical é ampla, abarcando desde processos simples no campo da musicalização até aprendizados complexos, que demandam demonstração de competências no uso de instrumentos ou em composição, por exemplo. Eles afirmam que formar profissionais de ensino de música é um grande desafio, pois “[...] exige uma preparação ampla, em que os conteúdos musicais sejam somados a competências pedagógicas fundamentais para a atuação docente” (QUEIROZ & MARINHO, 2005, p. 84).

Uma das críticas que muitos autores também fazem sobre os currículos dos cursos de música está relacionada com a finalidade da licenciatura em contraposição à do bacharelado. Este último tem o objetivo, como já mencionado aqui, de formar músicos para o mercado profissional, enquanto que a licenciatura visa a formação de docentes para atuação na educação básica (PENNA, 2007). Todavia, o currículo de vários cursos de licenciatura nem sempre têm seu foco principal na preparação para atuação docente. Há projetos pedagógicos que enfatizam a preparação para o magistério com a formação do músico profissional. Isso é bom ou ruim? Faz-se necessária a reflexão cautelosa, pois existem questões peculiares de cada cidade ou região em que a opção por um currículo mais abrangente, por exemplo, foi a forma encontrada pelos organizadores dos cursos para atender a uma demanda multifacetada.

Mas quais saberes são importantes para a formação do professor de música? E qual o currículo mais adequado às exigências contemporâneas da sociedade? Se os quatro saberes de Tardif (2010) forem levados em conta nessa reflexão, o docente precisa dominar conhecimentos relativos à: a) sua formação profissional, aqueles que lhe darão o suporte para o exercício da sua função como educador; b) os saberes disciplinares das diversas áreas que irá ensinar; c) os roteiros, planos, metas e objetivos de ensino, definidos tanto pelos órgãos

normativos quanto pelas próprias instituições de ensino, expressos nos saberes curriculares e d) aqueles que são compostos pelos conhecimentos advindos da prática, da experiência do professor, acumulados tanto ao longo de sua formação quanto na sua atuação profissional, os experienciais.

Segundo Araújo (2006, p. 142), da década de 1980 em diante, os estudos voltados para a valorização do professor e da sua prática, enquanto participante relevante no processo de ensino e aprendizagem começaram a ter importância maior, pois verificou-se que a excelência na educação passava pela ação desse profissional. As experiências dele, enquanto educador passaram a ter maior atenção dos pesquisadores. O fruto disso, segundo a autora, foi o aparecimento de “diferentes referenciais voltados para o professor e sua prática, entre os quais, os estudos sobre o professor reflexivo, sobre competência e sobre os saberes docentes”.

Um dos estudos que mostram quais as competências que o professor precisa ter para ensinar, considerando a visão de professores de Música, é o apresentado por Machado (2003). A autora, após pesquisa realizada junto a professores da rede de ensino básico da cidade de Santa Maria (RS), identificou sete competências que seriam necessárias para o exercício profissional, conforme apontado pelos próprios professores que participaram da pesquisa. São elas: a) elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar; b) organizar e dirigir situações de aprendizagem musical “interessantes” aos alunos; c) administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos; d) administrar os recursos que a escola dispõe para a realização do ensino de música; e) conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar; f) relacionar-se afetivamente com os alunos, estipulando e mantendo limites e g) manter-se em continuado processo de formação profissional.

Essas competências parecem estar em sintonia com a necessidade atual do professor de Música no País. Mas a discussão sobre o currículo da licenciatura em Música requer reflexão prudente. É óbvio que a falta de uma política educacional, que contemplasse não só o ensino de Música nas escolas, mas que buscasse uma formação docente que atendesse aos desafios para a inclusão desse campo do conhecimento humano, que ao longo dos anos foi, de certa forma, negligenciado pelos governos que se sucederam na administração dos modelos de ensino e nos órgãos reguladores da área educacional, fez com que a própria definição de um currículo razoável fosse prejudicada.

Assim, na formação do professor de Música, um currículo que contenha saberes básicos, como os apresentados por Tardif (2010), pode ser considerado como um currículo que possui, o que o autor denomina como essencial, para uma preparação profissional alinhada com as necessidades atuais de formação e atuação docente.

3.3 A Proposta Curricular da Licenciatura em Música da UFMA

Dando sequência à fundamentação teórica desta pesquisa, passa-se agora a uma breve análise sobre o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso de Música/Licenciatura da UFMA. A intenção é fornecer uma visão geral sobre a proposta formativa do mesmo.

O Curso de Música/Licenciatura da UFMA, como já informado aqui, foi criado em 2006, através da Resolução nº 93/2006 CONSUN – Conselho Universitário da UFMA, e desde então vem formando professores para atuarem no mercado de trabalho. Após sua fundação⁶, em 2006, o Currículo do referido Curso foi atualizado por duas vezes: nos anos de 2010 e 2014. Atualmente todo o PPC passa por mais uma revisão que foi motivada pela edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (DCN/2015). Este documento define o Currículo, em suas considerações iniciais, como

o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho (BRASIL, 2015, p. 2).

As atualizações dos currículos dos diversos cursos, desde a educação básica, graduação e pós-graduação são necessárias em razão das constantes mudanças nas demandas da sociedade. Conforme declarou Apple (1982), o conhecimento é um produto organizado pela sociedade, que analisa e reconstrói conteúdos, hábitos e crenças num determinado tempo e espaço histórico localizados.

O currículo é resultado de discussões com especialistas e educadores tendo como base estudos de um referencial teórico sólido e atualizado. Esse Curso, antes de ser estruturado, foi discutido por seus fundadores, que certamente buscaram não só nos documentos oficiais, mas também na literatura existente, em projetos pedagógicos de outras instituições e outras fontes a inspiração para a definição do seu PPC. Assim surgiu o currículo inicial do curso.

Este estudo, entretanto, fixou suas atenções no Currículo nº 20, de 2014, o qual ainda está em vigência, embora que, conforme já informado aqui, logo será substituído pela nova Matriz Curricular que está sendo discutida e elaborada pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) e pelo Colegiado do Curso. Por isso, tomou-se como ponto de partida o

⁶ O Curso foi criado em 2006, mediante a Resolução nº 93/2006 CONSUN. Entretanto, só começou a funcionar no ano seguinte (2007).

PPC do mesmo, tendo em vista que nesse documento estão contidas diversas informações que podem iluminar o caminho a ser percorrido para se alcançar esse objetivo.

3.3.1 O Projeto Pedagógico Curricular

De início, o PPC do Curso informa que o mesmo surgiu para ocupar um vazio que havia até então no campo da formação inicial de professores da área musical. Porém, ressalta-se aqui que o Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), criado anteriormente ao Curso de Música/Licenciatura da UFMA, iniciou suas atividades bem antes⁷. Portanto, foi o Curso pioneiro no preenchimento desse vazio.

A seguir, o PPC destaca que a vocação musical dos habitantes da cidade de São Luís e de outros municípios maranhenses também motivou a criação do mesmo. Assim, o referido Projeto ressalta que busca-se “[...] um cenário mais abrangente dos estudos da atividade musical em seus diversos níveis, contextos e campos de conhecimento: pedagógico, instrumental, teórico (incluída a pesquisa), humanístico, composicional e midiático” (UFMA, 2006, p. 5).

Em seguida, no objetivo geral, o documento expressa que formação visa.

Implementar a formação profissional com ênfase nos estudos da pedagogia musical e áreas instrumentais de regência coral e educação musical, visando à atuação dos graduados em instituições escolares ligadas à educação básica, conservatórios, escolas de música e espaços educativos informais (UFMA, 2006, p. 10).

Eis aqui um ponto importante, que encontra ressonância com o que já fora mencionado anteriormente, quando citou-se aqui que alguns cursos tiveram a necessidade de elaborar um currículo que contemplasse uma formação ampla, motivada pelas diferentes demandas de cada cidade ou região do país. Essa formação não visaria uma atuação profissional restrita à educação musical, mas atenderia à preparação de profissionais que fossem capazes de atuarem não apenas na educação básica, mas em outros espaços e contextos diversos, como por exemplo, em ambientes considerados informais. Essa intenção está bem clara também na Resolução nº 93/CONSUN/2006 – Conselho Universitário da UFMA, que diz em seu Artigo 3º, Inciso IV, que o graduado em música deverá estar apto para “[...] atuar nos diferentes espaços culturais [...]” (UFMA, 2006, p. 2).

Em relação aos objetivos específicos, o PPC apresenta seis metas que se pretende alcançar durante a formação do professor de Música. São elas:

⁷ Conforme o site do Curso de Música da UEMA, o mesmo iniciou suas atividades no ano de 2005.

- 1) conceber a educação musical como um campo de estudo referente à atuação pedagógico-musicalizadora, visando ao aprendizado musical e ao produto das condutas musicais inerentes a esse processo;
- 2) implementar a prática interdisciplinar como forma de conduta estudantil e profissional, objetivando a atuação dos sujeitos junto às ciências convergentes e às formas intradisciplinares, ampliando, dessa maneira, o alcance de reflexões à reeducação musical, à terapia musical e à educação musical especial;
- 3) construir modelos interpretativos do meio pedagógico musical buscando a superação de situações e a consolidação da atividade musical no contexto das tradições culturais;
- 4) favorecer a um entendimento das relações entre o homem, enquanto sujeito musical e a música, objeto musical, numa perspectiva que enfatize as relações comunicacionais convencionais midiáticas, as transformações decorrentes dos meios interativos e virtuais da comunicação musical, aí incluídas as formas vigentes na indústria cultural;
- 5) propiciar a uma compreensão acerca da música e sua importância para a humanidade como um rico e complexo processo, enfatizando a concepção sociomusicológica que inclui os fenômenos e eventos relacionados com a conduta musical humana e;
- 6) proporcionar o domínio das teorias e técnicas acerca da linguagem musical e sua relação com os princípios gerais da educação, favorecendo aos processos pedagógicos referentes à aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, como subsídio para o magistério nas áreas de artes e música, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (UFMA, 2006, p. 10).

Percebe-se no conjunto desses objetivos uma intenção formativa ampla, que visa preparar o futuro professor de Música para uma atuação eclética, que não concentre apenas os saberes das disciplinas específicas em Música, mas um grupo de sapiências que permita ao mesmo a reflexão sobre sua própria prática, a intervenção sábia em situações de ensino e aprendizagem complexas, buscando o desenvolvimento musical de seus futuros alunos.

Quando o PPC menciona o perfil do ingressante, destaca que este deve ter um conhecimento prévio mínimo que permita o seu desenvolvimento no curso. Até hoje, para o ingresso ao Curso é exigida prova de habilidades específicas em música, além da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Um dos argumentos parece ser compreensível, pois enfatiza que o desconhecimento de conteúdos básicos pode dificultar o prosseguimento do licenciando em seus estudos. Já o outro argumento, que exalta uma cultura musical bem desenvolvida no povo maranhense, que favoreceria, em tese, a uma submissão à prova de habilidades específicas sem grandes dificuldades, parece ignorar que o ensino de música, como disciplina dos currículos das escolas, foi interrompido há décadas (FONTEERRADA, 2008), embora que a Música nunca esteve ausente das mesmas. Mesmo que exista uma expressão musical bem visível na sociedade maranhense, não significa que o povo tenha os conhecimentos básicos que são exigidos nos testes para admissão de alunos.

Em relação ao perfil do egresso, o PPC destaca o que se espera do profissional formado no Curso de Música/Licenciatura da UFMA.

Em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, o egresso do curso de Música/Licenciatura da UFMA deverá estar capacitado para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas compostionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletroacústicos e de outros meios experimentais, e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da Música (UFMA, 2006, p. 12).

As teorias e as práticas pedagógicas aplicadas ao ensino são dois aspectos destacados pelo PPC, que também diz esperar que o egresso atue na pesquisa musical, devendo ser capaz de contribuir no campo artístico, cultural e educacional do país (UFMA, 2006).

O PPC enfatiza oito competências e habilidades que os egressos do mesmo devem ter, após a conclusão do Curso. São elas:

- 1) intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas de excelência prática;
- 2) viabilizar pesquisa científica e tecnológica em Música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu significado;
- 3) atuar nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes;
- 4) atuar nos diferentes espaços culturais, sobretudo nas escolas;
- 5) estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico;
- 6) exercer a atividade do magistério na educação básica e em atividades relacionadas à ação cultural;
- 7) dominar os processos pedagógicos referentes à aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, como subsídio para o magistério na área de Artes e Música;
- 8) estar motivado para o aprendizado contínuo, através da atualização e confrontação crítica entre as propostas estéticas contemporâneas e as formulações teóricas decorrentes e o conhecimento adquirido na Universidade. (UFMA, 2006, p. 13)

Cita-se esse grupo de competências ou habilidades, embora uma dessas não seja exatamente isso, parecendo-se mais com uma atitude ou intenção do profissional. Estar motivado para o aprendizado, por exemplo, diz mais respeito a uma atitude que o graduado deve ter em sua carreira do que propriamente uma competência ou habilidade.

3.3.2 O Currículo Atual do Curso, nº 20/2014

Como já informado aqui, o foco desse estudo é a Matriz Curricular vigente (Currículo nº 20/2014), que foi aprovada pela Resolução nº 1.171, de 27 de junho de 2014, do CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMA. Este documento altera os Artigos 5º, 6º e 7º do PPC (2006), todos relacionados com a Matriz Curricular do referido Curso, tomando como base a Resolução nº 2/2004 do CNE, que criou a Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música (BRASIL, 2004).

A Resolução do CONSEPE, organizou os conteúdos e os componentes curriculares em 4 (quatro) grandes grupos com seus eixos temáticos, quais sejam:

- a) conteúdos básicos;
- b) conteúdos específicos;
- c) conteúdos teórico-práticos;
- d) atividades complementares e disciplinares optativas.

Nos quadros a seguir (1, 2, 3 e 4), extraídos do documento oficial, explicita melhor essa organização.

Quadro 1 – Matriz Curricular nº 20/2014 – Conteúdos Básicos

CONTEÚDOS BÁSICOS				
Eixo Temático	Componentes Curriculares	CH50	CH60	CR
Conhecimentos Humanos e Sociais	Psicologia da Educação I	50	60	4
	Psicologia da Educação II	50	60	4
	Organização da Educação Brasileira	50	60	4
	Didática I	50	60	4
	Didática II	50	60	4
	Filosofia	50	60	4
	Expressão Corporal	60	60	2
	LIBRAS	60	60	2
Subtotal		420	480	28

Fonte: Resolução nº 1171 CONSEPE/2014 (UFMA, 2014).

Esse grupo de componentes curriculares envolve, conforme o PPC do Curso, estudos ligados à cultura, artes, ciências humanas e sociais. São básicos porque fornecem os fundamentos para a formação docente. A preparação do educador musical, assim como as demais áreas da docência, requer um conjunto de conhecimentos que formem a base para a atuação do profissional de ensino.

Nota-se que o Currículo do Curso contemplou esses conhecimentos, ainda que, em relação ao currículo inicial (2006), houve a exclusão da disciplina Antropologia Cultural.

A seguir são apresentados, no Quadro 2, o conjunto de componentes curriculares ligados aos conteúdos específicos.

Quadro 2 – Matriz Curricular nº 20/2014 – Conteúdos Específicos

CONTEÚDOS ESPECÍFICOS				
Eixo Temático	Componentes Curriculares	CH50	CH60	CR
Linguagem e Estruturação Musical	Estruturação Musical	60	60	2
	Percepção I	60	60	2
	Percepção Musical II	60	60	2
	Harmonia Aplicada	60	60	2
	Harmonia e Análise I	60	60	2
Musicologia e Etnomusicologia	História da Música I	50	60	4
	História da Música II	50	60	4
	História da Música Brasileira	50	60	4
	Fundamentos de Musicologia	60	60	2
Metodologia da Pesquisa em Música	Leitura e Produção Textual em Música	50	60	4
	Metodologia da Pesquisa em Música	60	60	2
	Orientação de TCC I	25	30	2
	Orientação de TCC II	25	30	2
	Trabalho de Conclusão de Curso	0	0	0
Pedagogia Musical	Metodologia do Ensino da Música	60	60	2
	Educação Inclusiva e Música	60	60	2
	Subtotal	790	840	38

Fonte: Resolução nº 1171 CONSEPE/2014 (UFMA, 2014).

O grupo desses componentes curriculares se relaciona diretamente com a área particular de estudos sobre Música. Eles abrangem, conforme a Resolução nº 1.171/2014 CONSEPE, quatro áreas específicas do conhecimento musical: a) Linguagem e Estruturação Musical; b) Musicologia e Etnomusicologia; c) Metodologia da Pesquisa em Música e; d) Pedagogia Musical (UFMA, 2014).

Os conhecimentos específicos são aqueles que o professor deve ter domínio, pois são eles que irão ser ensinados aos futuros alunos. Um professor de música deve saber música, deve ter a capacidade de fazer música, seja através de um instrumento musical ou da própria voz e do corpo. Também deve ser criativo, tendo a capacidade de compor, ainda que seu repertório de conhecimentos composicionais seja restrito.

Observa-se neste conjunto de disciplinas, que o Curso se preocupou em proporcionar aos seus discentes os conhecimentos elementares para a sua atuação profissional. Destaca-se que, no caso da área de regência, que na Matriz Curricular inicial do Curso (2006) estava inserida nesse grupo, passou para o grupo dos componentes teórico-

práticos, no Currículo nº 20/2014, através dos componentes curriculares “Iniciação à Regência e Organologia” e “Prática de Regência”.

No Quadro 3, a seguir, são informados os componentes curriculares pertencentes ao conjunto de conteúdos teórico-práticos.

Quadro 3 – Matriz Curricular Nº 20/2014 – Conteúdos Teórico-Práticos

CONTEÚDOS TEÓRICO-PRÁTICOS				
Eixo Temático	Componentes Curriculares	CH50	CH60	CR
Performance Musical	Piano Complementar I	60	60	2
	Piano Complementar II	60	60	2
	Violão Complementar I	60	60	2
	Violão Complementar II	60	60	2
	Prática de Coral I	60	60	2
	Prática de Coral II	60	60	2
	Prática de Flauta Doce em Grupo	30	30	1
	Iniciação à Regência e Organologia	60	60	2
	Prática de Regência	60	60	2
	Prática de Conjunto I	60	60	2
Educação Musical	Prática de Conjunto II	60	60	2
	Musicalização I	60	60	2
	Musicalização II	60	60	2
Composição	Musicalização III	60	60	2
	Laboratório de Criação Musical I	60	60	2
Estágio Supervisionado	Laboratório de Criação Musical II	60	60	2
	Estágio Supervisionado I	135	135	3
	Estágio Supervisionado II	135	135	3
	Estágio Supervisionado III	135	135	3
Subtotal		1335	1335	40

Fonte: Resolução nº 1171 CONSEPE/2014 (UFMA, 2014).

Todos os componentes curriculares desse grupo estão relacionados com a articulação entre a teoria e a prática. Ou seja, visam a integração entre o campo dos estudos teóricos em Música e as práticas musicais, conforme salienta o próprio PPC do Curso (UFMA, 2006).

Eles estão organizados também em quatro categorias, quais sejam: a) Performance Musical; b) Educação Musical; c) Composição e; d) Estágio Supervisionado. Todos os componentes curriculares desse conjunto de conteúdos favorecem, em tese, à articulação entre a teoria e a prática.

A seguir, no Quadro 4, é apresentado o conjunto de componentes curriculares relacionados às atividades complementares disciplinares optativas.

Quadro 4 – Matriz Curricular nº 20/2014 –
Atividades Complementares e Disciplinares Optativas

ATIVIDADES COMPLEMENTARES E DISCIPLINARES OPTATIVAS				
Eixo Temático	Componentes Curriculares	CH50	CH60	CR
Atividades Complementares	Ensino, Pesquisa e Extensão	200	240	16
Disciplinas Optativas	Carga Horária Mínima	60	60	2
	Subtotal	260	300	18

Fonte: Resolução nº 1171 CONSEPE/2014 (UFMA, 2014).

Esse grupo se relaciona ao conjunto de atividades consideradas complementares, incluindo disciplinas optativas. Seriam atividades que envolvem os três norteadores da missão da universidade, quais sejam: ensino, pesquisa e extensão.

Nota-se que o Currículo atual do Curso busca oferecer uma sequência de conteúdos diversificados. Contudo, a relação dos componentes curriculares com cada um dos saberes docentes aqui estudados será discutida mais adiante. Acredita-se que o Curso de Música/Licenciatura da UFMA, mediante o currículo, os saberes docentes elencados por Tardif (2010) estão presentes, e os discentes são impactados em algum momento por eles. Isso será confirmado ou não durante a análise e a interpretação dos dados sobre o Currículo do Curso, que serão feitas a seguir.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Após a apresentação da fundamentação teórica, na parte inicial deste estudo, passa-se agora à descrição da metodologia utilizada para se chegar aos resultados da pesquisa, valendo-se das orientações de Penna (2015), Gil (2008) e Marconi; Lakatos (2003).

Como já informado, optou-se aqui pelo método exploratório, tendo em vista o seu caráter, que visa descrever fenômenos ou estabelecer relações entre variáveis. Conforme argumenta Gil (2008, p. 27), “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

Dessa forma, os passos ordenados a seguir constituíram-se na técnica de pesquisa que foi utilizada em todo o percurso investigativo, considerando que a mesma é uma pesquisa bibliográfica, que busca a elucidação do problema através de algumas fases, conforme indicado por Marconi e Lakatos (2003), das quais a presente pesquisa se utilizou delas, e serão descritas a seguir.

4.1 O Caminho a Ser Trilhado

Com a escolha do tema, iniciou-se pela definição do assunto a ser investigado, que no caso em questão está relacionado à formação do professor, que inclui o estudo do currículo das licenciaturas e os saberes do professor na formação docente. Definir o tema foi, então, o ponto de partida de todo o processo, que levou à demarcação do problema a ser investigado, qual seja: os quatro saberes docentes elencados por Tardif (2010) estão presentes na Matriz Curricular do Curso de Música/Licenciatura da UFMA?

A escolha por esse tema foi motivada pela identificação pessoal do autor deste estudo com essa área de pesquisa. Também pela oportunidade de colaborar com estudos sobre a formação de professores de Música na cidade de São Luís, pois como discente do referido Curso, sentiu-se impulsionado a contribuir. Esse tipo de motivação para se iniciar pesquisas sociais é uma das mais comuns (MARCONI; LAKATOS, 2003).

4.1.1 Delimitação do Assunto

Definido o problema a ser investigado, passou-se então para o estabelecimento dos objetivos a serem alcançados. Dessa forma, pesquisar sobre as relações entre os quatro saberes docentes de Tardif (2010) com o Currículo do citado Curso foi a ação estabelecida como objetivo geral. Também foram estabelecidos quatro objetivos específicos: a) analisar diferentes conceitos de “saberes”; b) pesquisar sobre os quatro saberes docentes destacados

por Tardif (2010); c) examinar diferentes concepções sobre o Currículo e sua importância no Curso de Licenciatura em Música e d) verificar relações entre os quatro saberes de Maurice Tardif e os componentes curriculares da Matriz Curricular nº 20/2014, do Curso de Música/Licenciatura da UFMA.

Essa delimitação foi pensada no sentido de abordar, em princípio, assuntos que estivessem diretamente ligados ao problema. No caso em questão, demarcou-se os quatro objetivos assinalados acima porque eles atendem a essa premissa. Pesquisar sobre como os quatro saberes docentes de Maurice Tardif se articulam com o currículo de um curso de licenciatura em Música, analisando seu projeto pedagógico foi a delimitação estabelecida. A intenção é evitar divagações desnecessárias, especificando os limites do estudo, conforme orientam Marconi e Lakatos (2003).

4.1.2 Elaboração do Plano de Trabalho

Seguindo a técnica empregada para o desenvolvimento de cada etapa do processo investigativo, na pesquisa bibliográfica, deu-se sequência ao estudo com a elaboração de um plano de trabalho, que iniciou com a leitura das fontes bibliográficas que versam sobre o tema, de autores com reconhecida experiência no assunto, que contém o problema pesquisado, como por exemplo, Cunha (2007), Mora (2004), Nunes (2001), Perrenoud (2000), Pimenta (1999), Saviani (1996) e Bombassaro (1992). De forma especial, como fonte principal sobre os saberes docentes, optou-se por Tardif (2010). A bibliografia utilizada é constituída de livros, artigos, dissertações, revistas especializadas e sites que oferecem pesquisas sobre a área dos saberes do professor.

Ainda nessa fase, dentro do assunto relacionado ao currículo e sua importância nos cursos de licenciatura, utilizou-se estudos e pesquisas de Sacristán (2013), Scheibe e Bombassaro (2010), Saviani (2009), Sacristán (2000) e Moreira (1997). E quando se analisou o currículo da licenciatura em música, vários artigos, dissertações e livros de autores dessa área foram consultados, como por exemplo, Pereira (2014), Penna (2007), Araújo (2006), Queiroz e Marinho (2005) e Machado (2003).

Conforme orienta Gil (2002, p. 44),

a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas.

Este tipo de pesquisa é passível de ser utilizada durante todo o desenvolvimento do estudo e isso possibilitará a ampliação e o entendimento do problema que se está investigando. Tanto no levantamento de dados quanto na análise dos mesmos, Penna (2015, p. 155) acrescenta que uma investigação “bibliográfica ampla e criteriosa sustentará uma análise rica, enquanto a utilização de fontes bibliográficas restritas, desatualizadas ou inadequadas comprometerá sua análise, empobrecendo-a, por mais interessantes que sejam os dados coletados”.

Assim, ainda dentro do conjunto de fontes utilizadas nessa investigação, incluiu-se também: a LDB, ou Lei nº 9.394/1996; as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trouxeram as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas (DCN/2002 e DCN/2015); As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música (DCN/2004); as Resoluções Internas do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMA (CONSEPE); o Projeto Pedagógico do Curso (PPC); o Currículo atual do Curso de Música da UFMA e a literatura que foi possível consultar e que tem relação com o tema investigado.

Porém o plano de trabalho não envolveu apenas a consulta à literatura existente sobre o tema. Ele foi composto também de alguns passos, dentre eles o desenvolvimento, que inclui a fundamentação lógica, baseada em três partes – expiação, discussão e demonstração – conforme argumentam Marconi e Lakatos (2003). Assim, na expiação buscou-se a apresentação do sentido do tema, evitando-se ao máximo as ambiguidades. Na discussão, a intenção foi argumentar, discutir e sugerir proposições. Na demonstração, o objetivo foi se chegar a uma dedução que fosse lógica. Por consequência, chegou-se às conclusões, que é uma síntese de toda a discussão e das argumentações apresentadas durante a realização da pesquisa.

4.1.3 Análise e Interpretação

De acordo com Penna (2015, p. 154) “todo o processo de análise é direcionado pelo problema/questão de pesquisa – ao qual se busca responder – e pelos objetivos – que procura realizar”. Dessa forma, o pesquisador deve ter sempre em mente o problema que motivou a pesquisa, pois os dados deverão ser interpretados levando-se em conta as informações que de fato vão servir para a elucidação do fenômeno.

Marconi e Lakatos (2003) enfatizam que a interpretação dos dados é a fase mais importante da pesquisa, devendo ser conduzida com cuidado. As autoras afirmam que essas duas ações são acompanhadas pela crítica do material bibliográfico, havendo então um juízo

de valor sobre a literatura e todo o material científico utilizado. Também salientam que essa fase se divide em crítica externa e interna.

As autoras falam desse processo, quando explicam que,

a *crítica externa* é feita sobre “o significado, a importância e o valor histórico de um documento, considerado em si mesmo e em função do trabalho que está sendo elaborado” (Salomon, 1972:256) [...] Abrange: a) crítica do texto. Averigua se o texto sofreu ou não alterações, interpolações e falsificações ao longo do tempo. [...] b) crítica da autenticidade. Determina o autor, o tempo, o lugar e as circunstâncias da composição; c) crítica da proveniência. Investiga a proveniência do texto. Varia conforme a ciência que a utiliza (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 48).

A crítica interna, segundo as autoras, é aquela que dá importância ao sentido e ao valor do conteúdo. Ela pode ser entendida por dois tipos: a crítica de interpretação ou hermenêutica e a crítica do valor interno do conteúdo. A primeira investiga qual o verdadeiro sentido que o autor quis expressar. Já a segunda, valoriza a obra e forma um juízo sobre o autor, sua autoridade e o valor das concepções dele na obra (MARCONI; LAKATOS, 2003).

É com esse entendimento que foram feitas a análise e a interpretação de todo o material bibliográfico e documental que aqui são utilizados, buscando extrair dos mesmos as informações que foram relevantes e que contribuíram para o desenvolvimento dos objetivos que foram propostos.

4.1.4 Redação

A redação do trabalho de pesquisa está situada na fase final da mesma, quando o pesquisador irá utilizar algum dos formatos de apresentação da mesma. Dentre esses formatos, os mais utilizados são: monografias, dissertações, teses, artigos, dentre outros.

Para a apresentação desse estudo, então, optou-se pelo formato de monografia, tendo em vista o objetivo do mesmo e o fato de ser um dos primeiros trabalhos de pesquisa do autor da mesma sobre o tema escolhido. A intenção é dar continuidade nas pesquisas sobre o assunto, mediante novos estudos a serem realizados no futuro.

5 ANÁLISE E AVALIAÇÃO DOS DADOS

Seguindo agora com a análise e a interpretação dos dados até aqui estudados, este Capítulo tem a finalidade de apresentar, ao final, os resultados que foram obtidos durante todo o percurso investigativo. A intenção inicial foi comparar todos os componentes curriculares do Currículo do referido Curso, na tentativa de encontrar relações entre eles e os quatro saberes docentes elencados por Tardif. Esse processo seguiu as orientações de Marconi e Lakatos (2003), conforme já mencionado anteriormente, com a aplicação dos passos relacionados ao desenvolvimento, no âmbito da pesquisa bibliográfica, que incluem a fundamentação lógica, baseada em três partes – explicação, discussão e demonstração.

Os conceitos de “variável independente” e “variável dependente”, descritos por essas mesmas autoras (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 138), também foram utilizados para se chegar aos resultados alcançados. Assim, se um determinado componente curricular (variável dependente) tivesse como objetivo fornecer conhecimentos sobre regência, por exemplo, estaria dentro de um saber específico sobre Música, logo, faz parte do grupo dos saberes disciplinas (variável independente), conforme relaciona Tardif (2010). Por outro lado, se um componente tem a finalidade de fornecer conhecimentos sobre métodos e técnicas de pesquisa científica (variável dependente), como é o caso de “Metodologia da Pesquisa em Música”, faz parte do grupo dos saberes da formação profissional (variável independente), pois está relacionado com o conjunto de conhecimentos voltados à formação profissional.

5.1 Os Saberes Docentes de Tardif no Currículo da Licenciatura em Música da UFMA

À luz de toda a discussão realizada até aqui sobre os saberes docentes ou saberes do professor, balizados por Tardif (2010), que são frequentes em pesquisas de outros autores também aqui mencionados, embora que usem tipologias ou classificações diferentes mas com sentidos bem semelhantes, seguir-se-á agora na trajetória de se verificar possíveis relações dos quatro saberes elencados aqui com o currículo da Licenciatura em Música da UFMA. A intenção é verificar ligações entre os saberes e os componentes curriculares da Matriz Curricular do Curso em questão, conforme definido no objetivo geral deste estudo.

Considerando as definições de Tardif (2010) para cada um dos quatro saberes docentes, quais sejam: saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares e saberes experienciais, buscar-se-á, no Quadro 5, organizar os componentes curriculares do Currículo do Curso numa relação com os saberes da formação profissional. Essa relação não é exata, pois a tentativa que se faz aqui é no sentido de buscar uma

aproximação possível, considerando aspectos conceituais de cada um dos componentes e seus objetivos, em harmonia com as definições do referido autor.

Quadro 5 – Relações entre Saberes da Formação Profissional e o Currículo do Curso de Música/Licenciatura da UFMA

Saberes Docentes (TARDIF, 2010)	Componentes Curriculares – Currículo 2014.2
Saberes da Formação Profissional	Psicologia da Educação I e II Didática I e II Filosofia Leitura e Produção Textual em Música Metodologia da Pesquisa em Música Orientação de TCC I e II Trabalho de Conclusão de Curso Metodologia do Ensino da Música Musicalização I, II e III LIBRAS Educação Inclusiva em Música Expressão Corporal

Esses componentes curriculares foram agrupados na categoria dos saberes da formação profissional pelo aspecto da finalidade de cada um deles. Todos são, em princípio, voltados para a formação do profissional da educação, oferecendo conhecimentos necessários ao exercício específico da docência. Eles se originam das ciências da educação ou da reflexão sobre a prática educativa, conforme salienta Tardif (2010). Saviani (1996) também os denomina como saberes pedagógicos.

A Psicologia da Educação, por exemplo, é uma ciência que estuda principalmente o desenvolvimento da aprendizagem. Tal especificidade faz dela uma área da formação profissional do professor, que utilizará os conhecimentos desta para compreender os estágios pelos quais seus alunos vão passar, enquanto aprendem, permitindo avaliar e intervir com métodos e técnicas adequadas a cada nível escolar (TENREIRO *et al*, 2010).

No mesmo sentido, a Didática trata da teoria geral do ensino, a Filosofia da Educação tem seu foco na reflexão sobre processos, sistemas e métodos educativos, enquanto que a Metodologia da Pesquisa em Música e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) preparam o graduando na área da pesquisa e da produção científica. A Metodologia do Ensino da Música, assim como a Musicalização, abordam os diversos métodos do ensino da música, e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi incluída neste grupo por ser uma área de

conhecimento necessária à atuação docente⁸. Dessa forma, todos esses componentes visam a preparação profissional do futuro professor, alinhando-se com os saberes da formação profissional destacados por Tardif (2010).

A seguir, analisar-se-á no Quadro 6 os componentes curriculares que se relacionam com os saberes disciplinares.

Quadro 6 – Relações entre Saberes Disciplinares e o Currículo de Música/Licenciatura da UFMA

Saberes Docentes (TARDIF, 2010)	Componentes Curriculares – Currículo 2014.2
Saberes Disciplinares	Estruturação Musical Percepção Musical I e II Harmonia Aplicada Harmonia e Análise I História da Música I e II História da Música Brasileira Fundamentos da Musicologia Piano Complementar I e II Violão Complementar I e II Prática Coral I e II Prática de Flauta Doce em Grupo Iniciação à Regência e Organologia Prática de Regência Prática de Conjunto I e II Laboratório de Criação Musical I e II

Todos esses componentes curriculares se relacionam com os saberes disciplinares mencionados por Tardif (2010), pois são, segundo o autor, os conhecimentos específicos das diversas disciplinas que o professor necessita conhecer para ensinar. E nota-se no currículo do Curso de Música/Licenciatura da UFMA um amplo destaque para eles, com quinze componentes. Assim, Estruturação Musical, Percepção Musical, Harmonia e Análise, entre outros, são áreas específicas do conhecimento humano, voltados para o campo musical. Como destaca Saviani (1996), são conhecimentos que foram elaborados socialmente e que fazem parte dos conteúdos a serem ensinados nas escolas.

São conhecimentos específicos de Música, definidos e organizados ao longo de décadas. De acordo com Tardif (2010), os professores não tiveram participação direta na elaboração deles, pois ao adentrarem na profissão, encontram os mesmos já definidos pelo

⁸ É imperativo hoje o debate sobre a educação inclusiva, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – LDB/1996 - desde sua edição, já contemplava um sistema de ensino que atendesse a todos, inclusive as pessoas com deficiência. Assim, componentes como LIBRAS, BRAILE e Educação Inclusiva fazem parte da preparação profissional do professor na atualidade, conforme também é enfatizado nas DCN/2015.

conjunto da sociedade, incluindo os organizados do Curso, que os elegeram como importantes para a formação do professor de música.

Mas isso não significa que eles não possam ser discutidos, reavaliados, ampliados ou reorganizados, quando houver a intenção de adequá-lo às novas demandas do comunitade.

No Quadro 7, tratar-se-á das relações dos componentes curriculares ligados aos saberes curriculares.

Quadro 7 – Relações entre Saberes Curriculares e o Currículo do Curso de Música/Licenciatura da UFMA

Saberes Docentes Tardif (2010)	Componentes Curriculares – Currículo 2014.2
Saberes Curriculares	Organização da Educação Brasileira

Tardif (2010) define os saberes curriculares como aqueles que são compostos pelos programas de ensino, objetivos, métodos, planos de ensino etc. São, conforme já mencionado aqui, os que formam o conjunto dos conteúdos selecionados e organizados por níveis escolares, ano e cursos. No caso do Currículo do Curso de Música/Licenciatura da UFMA, eles estão, de certa forma, inseridos em diversos componentes curriculares, e não apenas em Organização da Educação Brasileira. E, embora neste estudo apenas esse componente se enquadre como tal, há que se admitir, mediante um aprofundamento nas ementas de algumas disciplinas da Matriz Curricular do Curso, como é o caso de Musicalização, que os diversos documentos que orientam a formulação dos currículos das instituições escolares, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN/1998, estão presentes, embora que de forma fracionada.

Um dos pontos importantes na formação docente é o conhecimento no campo dos saberes curriculares, pois o professor precisa saber quais os conteúdos a serem trabalhados em cada nível escolar, como por exemplo, os apontados nos RCNEI/1998, especialmente no Volume 3, nos PCN/1998, notadamente o Volume relacionado a área de Artes, a seção referente ao ensino de Música e os PCN/2000, também observando especialmente os itens relacionados ao ensino de Música. Mas não só esses, precisa conhecer instrumentos como o Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (DCN/2013) e as próprias DCN/2004, que tratam da formação do professor da área de Música. Isso só será possível se ele puder contar com componentes curriculares que informem quais são esses conteúdos e como eles acontecem na prática educacional brasileira.

A importância do conhecimento sobre os saberes curriculares, tanto na formação do professor, quanto na sua prática como educar é salutar. Tal conhecimento dará clareza quanto os objetivos formativos, conjunto de conteúdo a serem ensinados e aos percursos educacionais.

Na sequência, no Quadro 8, abordar-se-á a relação dos componentes curriculares ligados aos saberes experienciais, finalizando-se assim a análise sobre o currículo da Licenciatura em Música da UFMA com os saberes docentes, ou saberes do professor, destacados por Tardif (2010).

Quadro 8 – Relações entre Saberes Experienciais e o Currículo do Curso de Música/Licenciatura da UFMA

Saberes Docentes (TARDIF, 2010)	Componentes Curriculares – Currículo 2014.2
Saberes Experienciais	Estágio Supervisionado I Estágio Supervisionado II Estágio Supervisionado III

Concluindo com o quarto saber elencado por Tardif (2010), os saberes experienciais, que são aqueles que o professor acumula mediante a sua prática docente, no exercício profissional dentro e fora das instituições de ensino, relacionou-se aqui os componentes curriculares Estágio I, II e III com estes. Isso em razão do autor enfatizar que as experiências adquiridas pelo professor durante toda a sua trajetória formativa, incluindo-se nisso a atuação no contexto escolar, formam um conjunto de conhecimentos tão importantes quanto os já mencionados anteriormente.

O estágio foi colocado no grupo dos saberes experienciais porque o licenciando irá atuar num ambiente escolar, em situações reais de ensino e aprendizagem. Evidentemente que durante essa atuação ele irá utilizar todos os saberes já adquiridos, mas terá a oportunidade de desenvolver habilidades e competências que só o exercício da docência prática poderá lhe proporcionar (PERRENOUD, 2000).

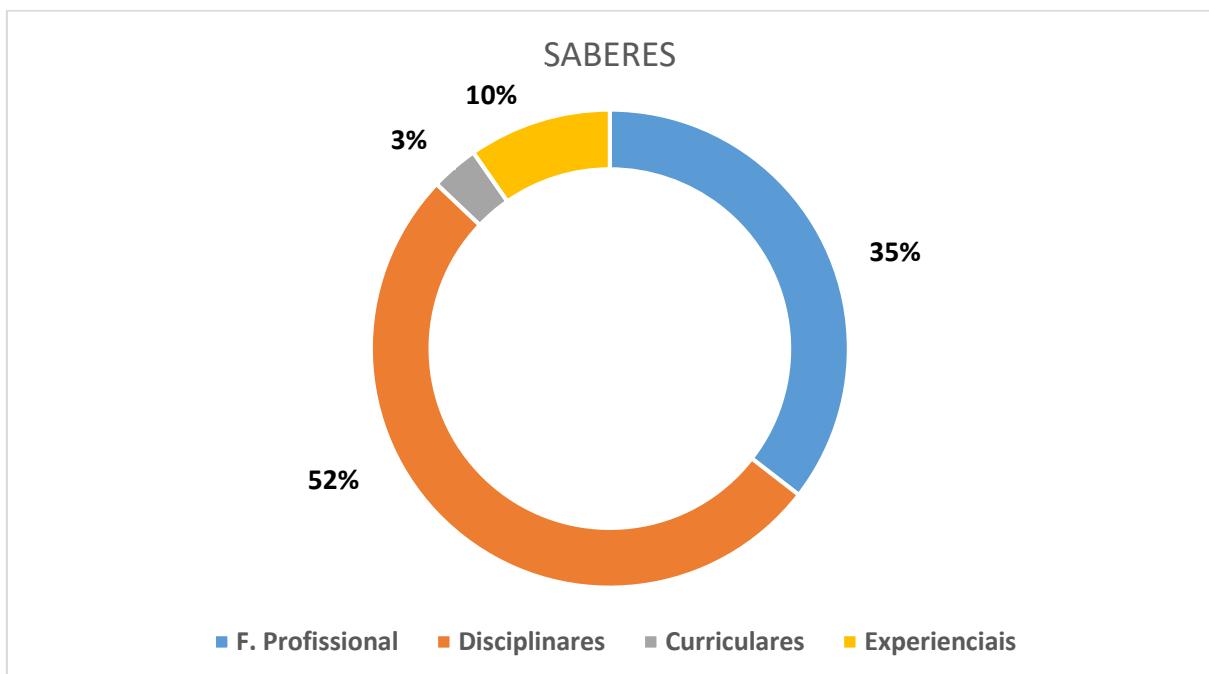
Contudo, não é somente na prática docente, num ambiente escolar, que os saberes experienciais se solidificam. Na academia e em outros espaços e atividades, sejam relacionados ao curso ou não, esses conhecimentos são agregados. Dessa forma, não é conveniente dizer que só nos três componentes mencionados eles se encontram. Pode-se afirmar que outros componentes curriculares podem ser relacionados com os saberes experienciais.

5.2 A Percepção dos Quatro Saberes no Currículo

Pode-se concluir que os quatro saberes docentes ou saberes do professor, destacados por Tardif (2010), permeiam a Matriz Curricular do Curso de Música/Licenciatura da UFMA, podendo ser observadas relações entre os componentes curriculares desta com esses saberes. Essa conclusão foi possível quando se observou que há aproximações entre os conceitos e objetivos dos componentes curriculares com esses saberes, tornando-os perceptíveis nesta análise.

No Gráfico 1, têm-se uma ideia de como esses saberes estão distribuídos no currículo do referido Curso. Lembrando que esta distribuição se baseia numa aproximação possível, sem a pretensão de se pensar que esta seja a distribuição real, tendo em vista o que já foi mencionado aqui, que os saberes se apresentam de modo interdisciplinar nos diversos componentes curriculares, o que exigiria um estudo mais amplo, que investigasse com mais detalhes as Ementas de cada disciplina.

Gráfico 1 – Os Saberes na Matriz Curricular do Curso de Música da UFMA



Contudo, é possível fazer algumas observações quanto à maneira como os componentes estão organizados. Essas observações estão ligadas, evidentemente, aos quatro conceitos de saberes elencados nesta pesquisa, os quais são considerados importantes na formação do professor, não só pelo autor que serviu de base para este estudo, mas também por

vários pesquisadores da área (TARDIF, 2010; PIMENTA, 1999; SAVIANI, 1996), e também pelo autor deste estudo, que é aluno do Curso de Música da UFMA.

A primeira observação se relaciona com os componentes ligados aos saberes curriculares, que foram percebidos de maneira menos destacada. O componente “Organização da Educação Brasileira” de certa forma oferece conhecimentos sobre como a educação básica está organizada, quais os instrumentos jurídicos que norteiam a mesma, como por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE). Porém, a distribuição desses conhecimentos se dá também através de outros componentes curriculares, de forma interdisciplinar, como em “Musicalização”. Todavia, de forma fracionada e sem a ênfase necessária para a apropriação desses conteúdos.

A segunda observação está ligada aos saberes experienciais. Como foi demonstrado nesta pesquisa, esses saberes provêm de toda a trajetória escolar do professor, na e fora da escola, nos cursos de formação e na prática diária do mesmo no exercício profissional. Sendo assim, quanto mais o licenciando puder ter experiências voltadas para práticas como: preparação de planos de ensino, planos de aula, atuação em sala de aula, avaliação da aprendizagem, troca de experiências com profissionais que já atuam, dentre outras situações de aprendizagem, ele acumulará conhecimentos que serão de grande importância para o seu sucesso como professor. Ainda que muitas dessas atividades estejam presentes em componentes como “Didática” e “Estágio”, a ênfase nelas pode ser melhorada, visando uma preparação ainda melhor dos futuros professores.

Quanto aos saberes disciplinares, percebeu-se no Currículo do Curso um bom número de disciplinas, chegando a 15 (quinze) componentes, que vão desde a teoria musical (Estruturação Musical) até as práticas musicais (como em Prática de Conjunto). São disciplinas que oferecem os conhecimentos musicais que o professor precisará dominar, para que possa ensinar Música na escola e nos demais espaços de aprendizagem pelos quais atuará, conforme destaca Saviani (1996).

Por fim, em relação aos saberes da formação profissional, foi possível perceber no Currículo do Curso 12 (doze) componentes, que englobam desde o conhecimento do comportamento humano (como em Psicologia da Educação) até os saberes sobre temas mais atuais, como por exemplo, a inclusão social (presente em Educação Musical Inclusiva). Fornece, assim, um grupo de disciplinas que dão ao licenciando uma boa bagagem sobre conhecimentos que são importantes para a sua atuação como profissional da educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na conclusão deste estudo, que teve o objetivo de investigar a presença dos quatro saberes docentes, elencados por Maurice Tardif em sua obra “Saberes docentes e formação profissional” (2010), na Matriz Curricular do Projeto Pedagógico Curricular (PPC), do Curso de Música/Licenciatura da UFMA, foi possível constatar que eles estão contidos na mesma e que há relações entre os componentes curriculares do referido Currículo com tais saberes. Essa constatação se deu após a análise das concepções do autor sobre esses saberes e da investigação sobre os objetivos de cada disciplina do Currículo atual do Curso.

As pesquisas sobre esse campo de estudo, ligadas especificamente à formação de professores de Música na cidade de São Luís ainda são recentes, requerendo a ampliação das mesmas, tendo em vista que dezenas de profissionais dessa área educacional vêm sendo formados todos os anos, e investigações sobre esse objeto de estudo podem contribuir para o conhecimento que se tem do mesmo na atualidade.

A verificação dos saberes de Tardif no Currículo do Curso de Música da UFMA não significa que a formação do professor nessa IES esteja aquém ou além do ideal. Nem muito menos pode-se afirmar que os saberes elencados neste estudo, ainda que sejam compartilhados por vários pesquisadores, sejam, por si sós, necessários para uma boa formação docente.

Por outro lado, verificar que o Currículo do Curso contém esses saberes, é importante, porque a literatura utilizada neste estudo parece confirmar que eles têm seu lugar não só na preparação do docente como também no exercício profissional. Os quatro saberes podem ser considerados como parte de um conjunto de conhecimentos que formam a base que estrutura uma boa formação. Sendo assim, não podem ser ignorados.

Dos quatro saberes analisados aqui, os que mais se destacaram foram os saberes disciplinares e os saberes da formação profissional, enquanto que os saberes curriculares e os saberes experienciais tiveram uma percepção menor, se comparados com aqueles. Isso não significa que eles não estejam presentes no currículo, pois podem estar inseridos de forma interdisciplinar, o que seria impossível de se verificar nesta breve análise. Todavia, como aluno do referido Curso, o autor desse estudo sugere ao NDE, que está discutindo a atualização do currículo vigente, uma maior ênfase nestes dois últimos saberes – saberes curriculares e saberes experienciais - pois ao concluir a graduação sentiu essa necessidade.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Margarida de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação:** noções práticas. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- APPLE, Michel. **Ideologia e currículo.** 3. ed. Brasília: Brasiliense, 1982.
- ARAUJO, Rosane Cardoso de. Formação docente do professor de música: reflexividade, competências e saberes. **Música Hodie.** v. 6, n. 2, 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/1586/12061>>. Acesso em: 12 out. 2017.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As fronteiras da epistemologia:** como se produz o conhecimento. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES N° 2. **Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em música.** Brasília, DF: MEC/CNE, 2004.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP N° 1. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica.** Brasília/DF: MEC/CP, 2002.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** (5^a a 8^a séries) Arte, Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio).** Brasília/DF: MEC/CNE, 2000.
- _____. Plano Nacional de Educação (2014 – 2024). **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o plano nacional de educação (PNE) e dá outras providências.** Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares gerais da educação básica.** Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília/DF, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Resolução nº 1. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília/DF: MEC/CES, 2015.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior/2016.** Brasília/DF: MEC/INEP, 2017.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

- CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**. v. 1, n. 2, jul/dez 2007. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/130/106>>. Acesso em: 17 set. 2017.
- FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista educação e sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONÇALVES, Rita Maria. A formação de professores de música para a educação básica. **Pesquisa em pós-graduação** – série educação. v. 4, n. 8, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/serieducacao/article/view/330/pdf>>. Acesso em: 30 out. 2017.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, jan./fev./mar. 2002, p 20-28.
- MACHADO, Daniela Dotto. **Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio: visão dos professores de música**. Dissertação. Porto Alegre, 2003.
- MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MORA, José Ferratér. **Dicionário de Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Curriculum, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e sociedade**. Ano XXII, n. 74, abril, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274>>. Acesso em: 15 out. 2017.
- PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 16, 49-56, mar. 2007.
- PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Licenciatura em música e *hábitus* conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**. v.22, n.32, 90-103. Londrina, jan-jun 2014.
- PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. In: PIMENTA, S. G. (Org.). São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15 - 34.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. MARINHO, Vanildo Mousinho. 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.

RODRIGUES, M. G. V. **Metodologia da pesquisa: elaboração de projetos, trabalhos acadêmicos e dissertações em ciências militares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

SAVIANI, Demerval. Os Saberes Implicados Na Formação do Educador. In: Bicudo, M.A.V. e Silva Jr., C.A. (Orgs). **Formação do Educador: dever do estado, tarefa da universidade**. S.P.: Edunesp, 1996. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/34768332/saviani-1996>>. Acesso em: 22 de nov. 2017.

SCHEIBE, Leda. BOMBASSARO, Ticiane. **Escola de gestores da educação básica**. UFPE. João Pessoa, 2010. Disponível em:
<http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ucurriculo_cultura_e_conhecimento_escolar.pdf> Acesso em: 04 nov. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TENREIRO, Maria Odete Vieira. et al. **Psicologia da educação**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2009. Disponível em:<<http://www.cursosabertos.uema.br/course/view.php?id=30§ion=8>> Acesso em: 10 out. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 1.171 CONSEPE**. São Luís, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 726 CONSEPE**. São Luís, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Conselho Universitário. **Resolução nº 93 CONSUN**. São Luís, 2006.

VIANA, Maria José Braga. A relação com o saber, com o aprender e com a escola: uma abordagem em termos de processos epistêmicos. **Paidéia**, 2003,12(24),175-183
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/06.pdf>> . Acesso em: 15 out. 2017.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo:** uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANEXO A – Resolução No. 1171- CONSEPE de 27 de junho de 2014.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Fundação Instituída nos termos da Lei 5.152 de 21/10/1966
São Luís – Maranhão

422

RESOLUÇÃO N° 1171- CONSEPE, de 27 de junho de 2014.

*Altera os artigos 5º, 6º e 7º da Resolução
CONSUN nº 93/2006, que aprova a
criação do curso de Licenciatura em
Música e seu Projeto Pedagógico.*

O Reitor da Universidade Federal do Maranhão, na qualidade de **PRESIDENTE DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**, no uso de suas atribuições estatutárias e regimentais,

Considerando as Resoluções CNE/CP nº 01 e 02/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e a carga horária dos cursos na modalidade Licenciatura;

Considerando a Resolução CNE/CES nº 02, de 08 de Março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música;

Considerando que a aprovação do Projeto Pedagógico é competência do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão conforme previsto no Regimento Geral desta Universidade;

Considerando ainda, o que consta no Processo nº 14637/2012-33 e o que decidiu o referido Conselho em sessão desta data;

R E S O L V E:

Art. 1º

Alterar os artigos 5º, 6º e 7º da Resolução CONSUN nº 93, de 31 de outubro de 2006, que aprova a criação do curso de Graduação em Música, modalidade Licenciatura e seu Projeto Pedagógico, que passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 5º A organização curricular do curso de Licenciatura em Música se estrutura a partir de eixos temáticos cujos conteúdos e componentes curriculares são baseados na Resolução CNE/CES nº 02, de 08 de Março de 2004, a saber:

CONTEÚDOS BÁSICOS					
Eixo Temático	Componentes Curriculares	CH₅₀	CH₆₀	CR	
Ciências Humanas e Sociais	Psicologia da Educação I	50	60	4	
	Psicologia da Educação II	50	60	4	
	Organização da Educação Brasileira	50	60	4	
	Didática I	50	60	4	
	Didática II	50	60	4	
	Filosofia	50	60	4	
	Expressão Corporal	60	60	2	
	LIBRAS	60	60	2	
Subtotal		420	480	28	



CONTEÚDOS ESPECÍFICOS					
Eixo Temático	Componentes Curriculares	CH ₅₀	CH ₆₀	CR	
Linguagem e Estruturação Musical	Estruturação Musical	60	60	2	
	Percepção Musical I	60	60	2	
	Percepção Musical II	60	60	2	
	Harmonia Aplicada	60	60	2	
	Harmonia e Análise I	60	60	2	
Musicologia e Etnomusicologia	História da Música I	50	60	4	
	História da Música II	50	60	4	
	História da Música Brasileira	50	60	4	
	Fundamentos de Musicologia	60	60	2	
Metodologia da Pesquisa em Música	Leitura e Produção Textual em Música	50	60	4	
	Metodologia da Pesquisa em Música	60	60	2	
	Orientação de TCC I	25	30	2	
	Orientação de TCC II	25	30	2	
Pedagogia Musical	Trabalho de Conclusão de Curso	0	0	0	
	Metodologia do Ensino da Música	60	60	2	
	Educação Inclusiva e Música	60	60	2	
Subtotal		790	840	38	

CONTEÚDOS TEÓRICO-PRÁTICOS					
Eixo Temático	Componentes Curriculares	CH ₅₀	CH ₆₀	CR	
Performance Musical	Piano Complementar I	60	60	2	
	Piano Complementar II	60	60	2	
	Violão Complementar I	60	60	2	
	Violão Complementar II	60	60	2	
	Prática Coral I	60	60	2	
	Prática Coral II	60	60	2	
	Prática de Flauta Doce em Grupo	30	30	1	
	Iniciação à Regência e Organologia	60	60	2	
	Prática de Regência	60	60	2	
	Prática de Conjunto I	60	60	2	
Educação Musical	Prática de Conjunto II	60	60	2	
	Musicalização I	60	60	2	
	Musicalização II	60	60	2	
Composição	Musicalização III	60	60	2	
	Laboratório de Criação Musical I	60	60	2	
Estágio Supervisionado	Laboratório de Criação Musical II	60	60	2	
	Estágio Supervisionado I	135	135	3	
	Estágio Supervisionado II	135	135	3	
	Estágio Supervisionado III	135	135	3	
Subtotal		1335	1335	40	

ATIVIDADES COMPLEMENTARES E DISCIPLINAS OPTATIVAS					
Eixo Temático	Componentes Curriculares	CH ₅₀	CH ₆₀	CR	
Atividades Complementares	Ensino, Pesquisa e Extensão	200	240	16	
Disciplinas Optativas	Carga Horária Mínima	60	60	2	
	Subtotal	260	300	18	



Art. 6º Os componentes curriculares estão distribuídos em 8 (oito) períodos letivos, organizados na seguinte sequência aconselhada:

1º PERÍODO							
Componente	CH ₅₀	CH ₆₀	CR	CT	CP	CE	Requisito
Piano Complementar I	60	60	2	0	2	0	-
Estruturação Musical	60	60	2	0	2	0	-
Prática Coral I	60	60	2	0	2	0	-
Expressão Corporal	60	60	2	0	2	0	-
Psicologia da Educação I	50	60	4	4	0	0	-
Didática I	50	60	4	4	0	0	-
TOTAL	340	360	16	8	8	0	

2º PERÍODO							
Componente	CH ₅₀	CH ₆₀	CR	CT	CP	CE	Requisito
Piano Complementar II	60	60	2	0	2	0	Piano Complementar I
Percepção Musical I	60	60	2	0	2	0	Estruturação Musical
Prática Coral II	60	60	2	0	2	0	-
Metodologia do Ensino da Música	60	60	2	0	2	0	-
Psicologia da Educação II	50	60	4	4	0	0	-
Didática II	50	60	4	4	0	0	-
TOTAL	340	360	16	8	8	0	

3º PERÍODO							
Componente	CH ₅₀	CH ₆₀	CR	CT	CP	CE	Requisito
Violão Complementar I	60	60	2	0	2	0	-
Percepção Musical II	60	60	2	0	2	0	Percepção Musical I
Laboratório de Criação Musical I	60	60	2	0	2	0	-
Musicalização I	60	60	2	0	2	0	-
História da Música I	50	60	4	4	0	0	-
Filosofia	50	60	4	4	0	0	-
TOTAL	340	360	16	8	8	0	

4º PERÍODO							
Componente	CH ₅₀	CH ₆₀	CR	CT	CP	CE	Requisito
Violão Complementar II	60	60	2	0	2	0	Violão Complementar I
Harmonia Aplicada	60	60	2	0	2	0	-
Laboratório de Criação Musical II	60	60	2	0	2	0	Laboratório de Criação Musical I
Musicalização II	60	60	2	0	2	0	-
História da Música II	50	60	4	4	0	0	-
Leitura e Produção Textual em Música	50	60	4	4	0	0	-
TOTAL	340	360	16	8	8	0	



5º PERÍODO							
Componente	CH ₅₀	CH ₆₀	CR	CT	CP	CE	Requisito
Iniciação à Regência e Organologia	60	60	2	0	2	0	-
Harmonia e Análise I	60	60	2	0	2	0	Harmonia Aplicada
Prática de Flauta Doce em Grupo	30	30	1	0	1	0	-
Musicalização III	60	60	2	0	2	0	-
História da Música Brasileira	50	60	4	4	0	0	-
Metodologia da Pesquisa em Música	60	60	2	0	2	0	-
Estágio Supervisionado I	135	135	3	0	0	3	Metodologia do Ensino da Música
TOTAL	455	465	16	4	9	3	

6º PERÍODO							
Componente	CH ₅₀	CH ₆₀	CR	CT	CP	CE	Requisito
Prática de Regência	60	60	2	0	2	0	Iniciação à Regência e Organologia
Educação Inclusiva e Música	60	60	2	0	2	0	-
Prática de Conjunto I	60	60	2	0	2	0	-
Fundamentos de Musicologia	60	60	2	0	2	0	-
Orientação de TCC I	25	30	2	2	0	0	-
Estágio Supervisionado II	135	135	3	0	0	3	Metodologia do Ensino da Música
TOTAL	400	405	13	2	8	3	

7º PERÍODO							
Componente	CH ₅₀	CH ₆₀	CR	CT	CP	CE	Requisito
Prática de Conjunto II	60	60	2	0	2	0	-
Orientação de TCC II	25	30	2	2	0	0	Orientação de TCC I
Organização da Educação Brasileira	50	60	4	4	0	0	-
LIBRAS	60	60	2	0	2	0	-
Estágio Supervisionado III	135	135	3	0	0	3	Metodologia do Ensino da Música
TOTAL	330	345	13	6	4	3	

8º PERÍODO							
Componente	CH ₅₀	CH ₆₀	CR	CT	CP	CE	Requisito
Trabalho de Conclusão de Curso	0	0	0	0	0	0	-
Disciplinas Optativas	60	60	2	0	2	0	-
TOTAL	60	60	2	0	2	0	

ATIVIDADES COMPLEMENTARES							
Componente	CH ₅₀	CH ₆₀	CR	CT	CP	CE	Requisito
Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão	200	240	16	16	0	0	-
TOTAL	200	240	16	16	0	0	



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 Fundação Instituída nos termos da Lei 5.152 de 21/10/1966
 São Luís – Maranhão

5

126

Art. 7º O prazo para integralização curricular possui tempo médio de 8 (oito) semestres e o tempo máximo de 12 (doze) semestres letivos, com a carga horária total do curso de 2.805 (duas mil, oitocentas e cinco) horas/aula ou 2.955 (duas mil, novecentas e cinquenta e cinco) horas/relógio que equivalem a 124 (cento e vinte e quatro) créditos, assim distribuídos:

TOTAL DO CURSO			
Objeto	Total em Horas/Aula	Total em Horas/Relógio	Total de Créditos
Créditos Teóricos (CT)	750 h	900 h	60
Créditos Práticos (CP)	1.650 h	1.650 h	55
Créditos de Estágio (CE)	405 h	405 h	9
TOTAL	2.805 h	2.955 h	124

Art. 2º Na transição entre o(s) currículo(s) antigo(s) e o aprovado por esta Resolução, caberá ao Colegiado do Curso de Música estabelecer os critérios e procedimentos de equivalência.

Art. 3º A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições contrárias.
 Dê ciência. Publique-se. Cumpra-se.
 São Luís, 27 de junho de 2014.

Prof. Dr. NATALINO SALGADO FILHO

ANEXO B – Estrutura da Matriz Curricular nº 20/2014, do Curso de Música/Licenciatura da UFMA.

Código: 20

Matriz Curricular: MÚSICA - SÃO LUÍS - Presencial - T - LICENCIATURA
PLENA - 2007

Período Letivo de Entrada
em Vigor 2014 - 2

Carga Horária: Total Mínima 2955, Optativas Mínima 60

Prazos em Períodos
Letivo: Mínimo 8, Médio 8, Máximo 12

Créditos por Período
Letivo: Mínimo 2, Médio 16, Máximo 24

1º Período

Estrutura Curricular	Natureza
DART0391 - PRÁTICA CORAL I (MU) - 60h	Obrigatória
DART0459 - PIANO COMPLEMENTAR I (MU) - 60h	Obrigatória
DART0460 - ESTRUTURAÇÃO MUSICAL (MU) - 60h	Obrigatória
DART0461 - EXPRESSÃO CORPORAL - 60h	Obrigatória
DEEI0120 - DIDÁTICA I (MU) - 60h	Obrigatória
DEII0145 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I (MU) - 60h	Obrigatória

CH Total: 360h.

2º Período

Estrutura Curricular	Natureza
DART0395 - PRÁTICA CORAL II (MU) - 60h	Obrigatória
DART0462 - PIANO COMPLEMENTAR II - 60h	Obrigatória
DART0463 - PERCEPÇÃO MUSICAL I - 60h	Obrigatória
DART0464 - METODOLOGIA DO ENSINO DA MÚSICA - 60h	Obrigatória
DEEI0121 - DIDÁTICA II (MU) - 60h	Obrigatória
DEII0146 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II (MU) - 60h	Obrigatória

CH Total: 360h.

3º Período

Estrutura Curricular	Natureza
DART0375 - HISTÓRIA DA MÚSICA I (MU) - 60h	Obrigatória
DART0382 - LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO MUSICAL I (MU) - 60h	Obrigatória
DART0465 - VIOLÃO COMPLEMENTAR I (MU) - 60h	Obrigatória
DART0466 - PERCEPÇÃO MUSICAL II (MU) - 60h	Obrigatória

DART0467 - MUSICALIZAÇÃO I (MU) - 60h	<i>Obrigatória</i>
---------------------------------------	--------------------

DFIL0005 - FILOSOFIA (MU) - 60h	<i>Obrigatória</i>
---------------------------------	--------------------

CH Total: 360h.

4º Período

Estrutura Curricular	Natureza
DART0379 - HISTÓRIA DA MÚSICA II (MU) - 60h	<i>Obrigatória</i>
DART0387 - LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO MUSICAL II (MU) - 60h	<i>Obrigatória</i>
DART0468 - VIOLÃO COMPLEMENTAR II (MU) - 60h	<i>Obrigatória</i>
DART0469 - HARMONIA APLICADA (MU) - 60h	<i>Obrigatória</i>
DART0470 - MUSICALIZAÇÃO II (MU) - 60h	<i>Obrigatória</i>
DART0471 - LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL EM MÚSICA (MU) - 60h	<i>Obrigatória</i>

CH Total: 360h.

5º Período

Estrutura Curricular	Natureza
DART0384 - HISTÓRIA DA MÚSICA BRASILEIRA (MU) - 60h	<i>Obrigatória</i>
DART0472 - INICIAÇÃO À REGÊNCIA E ORGANOLOGIA (MU) - 60h	<i>Obrigatória</i>
DART0473 - HARMONIA E ANÁLISE I (MU) - 60h	<i>Obrigatória</i>
DART0474 - PRÁTICA DE FLAUTA DOCE EM GRUPO - 30h	<i>Obrigatória</i>
DART0475 - MUSICALIZAÇÃO III (MU) - 60h	<i>Obrigatória</i>
DART0476 - METODOLOGIA DA PESQUISA EM MÚSICA (MU) - 60h	<i>Obrigatória</i>
DART0490 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO I - 135h	<i>Obrigatória</i>

CH Total: 465h.

6º Período

Estrutura Curricular	Natureza
DART0381 - PRÁTICA DE CONJUNTO I (MU) - 60h	<i>Obrigatória</i>
DART0478 - PRÁTICA DE REGÊNCIA (MU) - 60h	<i>Obrigatória</i>
DART0479 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MÚSICA (MU) - 60h	<i>Obrigatória</i>
DART0480 - FUNDAMENTOS DE MUSICOLOGIA (MU) - 60h	<i>Obrigatória</i>
DART0481 - ORIENTAÇÃO DE TCC I (MU) - 30h	<i>Obrigatória</i>
DART0487 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO II (MU) - 135h	<i>Obrigatória</i>

CH Total: 405h.

7º Período

Estrutura Curricular	Natureza
DART0386 - PRÁTICA DE CONJUNTO II (MU) - 60h	<i>Obrigatória</i>
DART0483 - ORIENTAÇÃO DE TCC II (MU) - 30h	<i>Obrigatória</i>
DART0488 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO III (MU) - 135h	<i>Obrigatória</i>
DEII0148 - ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (MU) - 60h	<i>Obrigatória</i>
DLER0410 - LIBRAS (MU) - 60h	<i>Obrigatória</i>

CH Total: 345h.

8º Período

Estrutura Curricular	Natureza
DART0004 - HISTÓRIA DA ARTE - 60h	<i>Optativa</i>
DART0190 - CONTRAPONTO (MU) - 60h	<i>Optativa</i>
DART0205 - ANÁLISE MUSICAL (MU) - 60h	<i>Optativa</i>
DART0388 - HARMONIA E ANÁLISE II (MU) - 60h	<i>Optativa</i>
DART0389 - HARMONIA E ANÁLISE III (MU) - 60h	<i>Optativa</i>
DART0444 - ADMINISTRAÇÃO MUSICAL - 60h	<i>Optativa</i>
DART0491 - ACÚSTICA MUSICAL - 60h	<i>Optativa</i>
DART0492 - DIDÁTICA DA PERFORMANCE MUSICAL I - 60h	<i>Optativa</i>
DART0493 - DIDÁTICA DA PERFORMANCE MUSICAL II - 60h	<i>Optativa</i>
DART0494 - ELABORAÇÃO DE ARRANJOS I - 60h	<i>Optativa</i>
DART0495 - ELABORAÇÃO DE ARRANJOS II - 60h	<i>Optativa</i>
DART0496 - FUNDAMENTOS DE MUSICOTERAPIA - 60h	<i>Optativa</i>
DART0497 - HISTÓRIA DA MÚSICA MARANHENSE - 60h	<i>Optativa</i>
DART0498 - IMPROVISAÇÃO - 60h	<i>Optativa</i>
DART0500 - ORQUESTRAÇÃO - 60h	<i>Optativa</i>
DART0501 - PERCUSSÃO COMPLEMENTAR - 60h	<i>Optativa</i>
DART0502 - PRÁTICA INDIVIDUAL I - 15h	<i>Optativa</i>
DART0503 - PRÁTICA INDIVIDUAL II - 15h	<i>Optativa</i>
DART0504 - PRÁTICA INDIVIDUAL III - 15h	<i>Optativa</i>
DART0505 - PRÁTICA INDIVIDUAL IV - 15h	<i>Optativa</i>
DART0506 - PRÁTICA INDIVIDUAL V - 15h	<i>Optativa</i>
DART0507 - PRÁTICA INDIVIDUAL VI - 15h	<i>Optativa</i>
DART0508 - PRÁTICA INDIVIDUAL VII - 15h	<i>Optativa</i>
DART0509 - PRÁTICA INDIVIDUAL VIII - 15h	<i>Optativa</i>

DART0510 - PRÁTICA INDIVIDUAL IX - 15h	<i>Optativa</i>
DART0511 - TÓPICOS ESPECIAIS EM MÚSICA - 60h	<i>Optativa</i>
DART0513 - INFORMÁTICA MUSICAL - 60h	<i>Optativa</i>
DART0514 - GRAVAÇÃO E EDIÇÃO DE ÁUDIO - 60h	<i>Optativa</i>
CCMU0003 - ATIVIDADES ACAD. COMPLEMENTARES (OPTATIVAS) - (MU) - 240h	<i>Obrigatória</i>
DART0489 - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (MU) - 0h	<i>Obrigatória</i>
CH Total: 1515h.	

Fonte: Site oficial da UFMA: <http://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/sub_itens.jsf?id=930> Acesso em: 08 de jan. 2018.