

O subprojeto “Música” do Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá

Simpósio

Cássia Virgínia Coelho de Souza
Universidade Estadual de Maringá
cvcoelhosouza@gmail.com

Débora Santos Porta Calefi Pereira
Secretaria de Estado da Educação do Paraná/Universidade Estadual de Maringá, Maringá - PR
dehcalefi@gmail.com

Murilo Alves Ferraz
Universidade Estadual de Maringá
muriloalves_ferraz@hotmail.com

Vania Malagutti Loth
Universidade Estadual de Maringá
vaniamalagutti@hotmail.com

Resumo: O simpósio tem como objetivo apresentar a experiência de participantes do subprojeto “Música” do Programa Residência Pedagógica, no componente curricular Arte da Educação Básica, encaminhado pelo Departamento de Música da Universidade Estadual de Maringá. O primeiro texto, de autoria de uma das orientadoras da proposta descreve, criticamente, o trajeto do projeto, desde o lançamento do Edital pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, até as ações realizadas no momento. O segundo texto relata e reflete sobre a experiência de atuação da preceptora, professora com formação em música, na disciplina Arte do Colégio Estadual Jardim Independência, Sarandi, PR, abordando aspectos relacionados ao acompanhamento e orientação dos residentes em suas práticas, as ações promovidas pelo programa e seus resultados no cotidiano escolar. O último texto relata uma experiência de um discente residente com o ensino de música, na disciplina Arte, em que foram abordadas a música indígena, por meio das manifestações da tribo Guarani, e a expressão paranaense do Fandango.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica. Formação Profissional. Música na Educação Básica.

A formação profissional no Programa Residência Pedagógica: reflexões a partir do subprojeto “Música”

Cássia Virgínia Coelho de Souza
Universidade Estadual de Maringá
cvcoelhosouza@gmail.com

Resumo: O objetivo desta comunicação é fazer uma descrição e uma reflexão sobre as contingências políticas e educacionais que configuraram o subprojeto “Música” da Universidade Estadual de Maringá. A proposta faz parte do projeto institucional para o componente Arte, do Programa Residência Pedagógica, lançado em 2018 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Hoje, o grupo é formado por três professoras preceptoras e 19 estudantes residentes, dentre eles, 11 realizando estágio supervisionado obrigatório, todos recebendo bolsas regularmente, além das orientadoras da universidade. Enquanto docente orientadora apresento a proposta, suas características e as ações específicas do subprojeto “Música”, comentando sobre a formação profissional validando os estágios curriculares, para finalizar apontando como compreendo o programa.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Formação Profissional em Música. Estágio Supervisionado.

Introdução

Nos cursos de Licenciatura, apesar de haver um número razoável de projetos que favorecem subsídios aos alunos, são muito raras as iniciativas que propõem bolsas para aprofundamento dos estudos a partir do próprio currículo e não exijam dos universitários dedicação diferenciada das atividades regulares. São projetos de ensino, pesquisa ou extensão que são muito importantes para a formação inicial, acrescentam bastante na experiência dos universitários, mas exigem a realização de atividades, conexas ao curso de graduação, que geralmente, não são validadas como ações e práticas curriculares.

Em 2018, no início do primeiro semestre letivo, quando tive conhecimento do Edital CAPES 06/2018, que fez a chamada pública para propostas no âmbito do Programa Residência Pedagógica, fiquei bastante entusiasmada. Aquele documento parecia trazer uma oportunidade para estagiários da licenciatura fazerem seus estágios, sendo remunerados e tendo horas de dedicação à atividade, que ao meu ver, mudariam muito a perspectiva da disciplina Estágio Supervisionado.

Me empenhei em formar um grupo, com as características exigidas no referido edital, e concorrer. Houve um período de comunicação, aproximação e de agrupamento das pessoas envolvidas para, então, escrever o projeto. Este foi elaborado, submetido e a proposta foi aprovada e iniciada em agosto de 2018, com duração de 18 meses, a ser finalizada em janeiro de 2020. Estamos no momento, em uma fase de realização das ações no Colégio Estadual Jardim Independência, em Sarandi, Paraná, envolvendo todas as professoras da área de Educação Musical da Universidade Estadual de Maringá (UEM), responsáveis pelos estágios. O grupo é formado por três professoras do colégio e 19 estudantes residentes, dentre eles 11 estagiários, todos recebendo bolsas regularmente.

Mas este caminho não foi suave ou, pelo menos, não foi como eu e colegas da área de Educação Musical, da universidade, havíamos entendido inicialmente. Nossa compreensão do edital foi diferente do que foi colocado em prática, assim como tivemos muitos percalços que testaram nossa capacidade de adaptação à realidade.

Esta comunicação reflete sobre as contingências políticas e educacionais que configuraram a proposta. Enquanto docente orientadora apresento o Programa Residência Pedagógica, suas características e as ações específicas do subprojeto “Música”, comentando sobre atividades e momentos de tensão, para finalizar apontando como vejo, hoje, o programa, com dez meses de existência.

O Programa Residência Pedagógica

Com o objetivo de aperfeiçoar a formação nas licenciaturas, dos discentes, que tivessem cursado no mínimo 50% do curso ou estudando a partir do 5º período, favorecendo-os a “exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente” (BRASIL, 2018a), foi lançado o edital do Programa Residência Pedagógica, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em março de 2018. A proposta, que seguiu o modelo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), apresentou, também, como objetivos:

- II. induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

- III. fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e
- IV. promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a).

Foi o propósito de fazer uma ligação mais ampla entre escola e universidade que voltou a minha atenção para o edital. Com ele, a área de Educação Musical vislumbrou uma aproximação da instituição de Ensino Superior com a de Educação Básica e um espaço para dialogar sobre o ensino de música, diretamente com os seus professores, ao mesmo tempo que estaria oportunizando aos acadêmicos um estágio mais significativo. Isto porque eles estariam aprendendo no grupo, com os colegas, com as orientadoras e, também, com os professores do colégio - denominados de preceptores pela CAPES -, responsáveis por acompanhá-los na instituição. Também, receberiam uma ajuda de custos para seus deslocamentos, confecção de materiais didáticos e outros gastos para a regência de aula. O estudante de licenciatura que possuísse vínculo empregatício, desde que cumprisse com a carga horária e as atividades previstas, também poderia participar.

Segundo os Referenciais para a Elaboração do Projeto Institucional de Residência Pedagógica, Anexo III do Edital (BRASIL, 2018a), são características essenciais do programa:

- a) Possuir carga horária de 440 horas implementada durante o ano letivo escolar;
- b) Ser realizada preferencialmente numa mesma escola e em dias consecutivos, acompanhada por um mesmo professor da escola, denominado preceptor, com formação e experiência na etapa ou componente curricular da habilitação do residente. Ser orientada por um docente da IES, denominado docente orientador, que atua no curso de licenciatura no qual o residente está matriculado.
- c) Conduzir o residente a buscar o conhecimento do contexto e cultura da escola, das interações do espaço social escolar, o que compreende conhecer os alunos e relações entre eles, bem como suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes;
- d) Experimentar técnicas de ensino, didáticas e metodologias com observação do trabalho em sala de aula do professor preceptor;
- e) Oportunizar que o discente vivencie e pratique a regência de classe, com intervenção pedagógica planejada conjuntamente pelo docente orientador do curso de formação, pelo preceptor da escola e outros participantes da escola que se considere importante, além da gestão do cotidiano da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aula, sequências

didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos;

f) Compreender os processos de gestão do sistema de ensino, da escola e da sala de aula.

g) Realizar encontros presenciais entre o grupo de residentes e os docentes preceptores do curso, para o desenvolvimento de atividades que decorram das demandas da residência e que voltam ao âmbito acadêmico para análise na perspectiva das disciplinas do curso de formação;

h) Orientar e manter grupos de residentes para compartilhar experiências com discentes não residentes, visando criar uma rede de aprendizagem colaborativa nos cursos de licenciatura da IES.

Além disso, nas atribuições da Instituição de Ensino Superior exigia-se o comprometimento de “reconhecer a residência pedagógica para efeito de cumprimento do estágio curricular supervisionado”.

As redes de ensino tiveram o prazo para manifestarem interesse em participar do Programa até o dia 31 de maio de 2018. Com a lista de escolas candidatas a receberem projetos, eu e outra orientadora entramos em contato com um colégio de outra cidade e oferecemos a candidatura conjunta. Esta escola-campo, assim denominada pela CAPES, foi escolhida por atender comunidade de baixa renda e oferecer aula de música na disciplina Arte, com uma professora licenciada em Educação Musical, que se interessou por ser preceptora. O Colégio Estadual Jardim Independência, prontamente, admitiu nossa oferta para o projeto de música e abrimos seleção para preceptoria. Duas professoras de Arte, com formação em Artes Visuais, também se candidataram para serem preceptoras e terem atividades de outra linguagem em suas aulas.

Apesar do governo estadual exigir que todas as linguagens sejam ofertadas na disciplina Arte, há um entendimento da escola que a professora deve oferecer situações gerais em que se aborde diferentes linguagens, mas se aprofunde na modalidade de sua formação, não cobrando dela que assuma a polivalência. Esta condição também foi um atrativo para nossa proposta, pois não houve confusão a respeito das participações das diferentes linguagens da Arte. Ainda há muitas escolas no país em que a mentalidade polivalente atrapalha o desenvolvimento da disciplina; a mistura das linguagens acaba deixando-a numa espécie de limbo, sem definição, profundidade e identidade. Tal como esclarece Figueiredo (2017), a polivalência é uma

prática iniciada na década de 1970 que definia que um único professor deveria ser responsável pelo ensino de quatro áreas artísticas na escola. De forma direta, a polivalência foi aplicada aos cursos formadores de professores de Educação Artística; de forma indireta, a polivalência para o ensino das artes também atingiu a formação do pedagogo, já que os professores formadores das artes nos cursos de pedagogia são, em grande parte, oriundos de formação específica nas áreas de artes, sendo que a formação de vários destes profissionais está relacionada à Educação Artística, que pode ter sido polivalente. Assim, a polivalência pode estar presente direta ou indiretamente no processo de formação de professores em diversos contextos de ensino superior e em diversos sistemas educacionais, sendo esta prática ainda presente nos dias atuais.[...] Entre vários fatores presentes no debate sobre a polivalência está a impossibilidade de se preparar um professor em quatro áreas artísticas, em dois ou quatro anos de curso superior, satisfatoriamente, para que este profissional seja competente do ponto de vista artístico e também esteja preparado pedagogicamente para lidar com o ensino de cada uma das áreas artísticas na escola. (FIGUEIREDO, 2017, p. 82).

O projeto institucional foi aprovado e o subprojeto que envolveu as professoras da área de Educação Musical, orientadoras de estágio, após a seleção dos candidatos, foi preenchido com 24 estudantes, denominados residentes, quantidade mínima de discentes exigida no edital. Na época, não tínhamos o número de estudantes de música interessados e com os requisitos para concorrerem. Por esta razão, para fecharmos o número mínimo exigido abrimos o edital de seleção para os dois cursos de Licenciatura de nosso Departamento – Música e Teatro – e tivemos seis aprovados de Artes Cênicas que completaram nossa proposta para a disciplina Arte.

O Subprojeto Arte/ Música

O subprojeto “Música”, que concorreu na universidade, fez parte do projeto institucional para o componente Arte. Das ações previstas, mantemos reuniões ordinárias entre orientadoras, preceptoras e bolsistas; preparação do bolsista para o Programa; curso de formação para as preceptoras. Imersão na escola; elaboração de plano de atividades; oficinas abertas para a comunidade; apresentações musicais; regência e intervenção no espaço escolar. Realização de relatórios diários, semestrais e final de ações; submissão e

apresentação de comunicação em evento científico. Os residentes possuem orientação individual semanal para seus planejamentos de atividades.

O grupo de professoras do estágio, na alegria de ter conseguido fazer a candidatura do projeto, não observou algumas ausências de explicitações importantes no Edital, e nem sua compreensão equivocada em alguns pontos do mesmo. As ausências foram notadas depois do projeto aprovado, quando a CAPES publicou a Portaria nº 175, de 7 de agosto de 2018 (BRASIL, 2018b). No novo documento, exigências e esclarecimentos de situações tornaram o projeto, recém aprovado, um problema. Nos vimos em situação difícil, pois os residentes já contavam, em breve, com o recebimento da primeira bolsa, portanto, não tínhamos como desistir.

Todas as características do Programa, apontadas no Edital, apresentavam objetivos pedagógicos coincidentes com os da Licenciatura. Dos fatores posteriores que foram desmotivadores, junto com uma burocracia rígida, resalto a exigência de carga horária de 440 horas para os residentes formandos.

Antes de esclarecer esta dificuldade, convém apontar a compreensão diferente que tive do termo residência, que combinava com o entendimento das colegas de área. Apesar de saber da existência de alguns casos chamados de residência pedagógica ou de residência artística, tinha conhecimento que eram situações esporádicas, sem um padrão regular de oferta em nível nacional. A situação de residência, já consolidada, que conhecia era a residência médica, que desde a década de 1940 havia sido sistematizada no Brasil. Segundo Nunes, “O termo residência resulta do fato de, na época, ser requisito necessário morar na instituição onde se desenvolvesse o programa, com o objetivo de se estar à disposição do hospital em tempo integral” (NUNES, 2004, p. 30). A autora explica que a residência médica foi, inicialmente, implementada no Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP), mas passou a ser adotada por muitas universidades, em todas as regiões do Brasil, sendo regulamentada pela “lei 6.932 /1981 [que] define a Residência Médica como modalidade de ensino de pós-graduação, destinada a médicos, sob a forma de cursos de especialização caracterizada por treinamento em serviço” (NUNES, 2003, p. 30). Esta inserção na realidade profissional como estudante de pós-graduação, atualmente, é comum na área de Saúde.

Entendi, a partir do edital, que a autorização de um aluno, que estaria formado dentro de seis meses, iniciar-se num programa que exigia 440 horas de dedicação na escola-campo acontecia porque, certamente, os gestores da proposta haviam determinado que esses profissionais continuariam no programa, daí o seu título de residência. Após o primeiro semestre de participação, o então residente, já formado, teria a chance de continuar sob a tutela da universidade realizando suas atividades na escola, num processo similar às residências da área de Saúde. Havendo uma supervisão do trabalho do egresso, que receberia o subsídio, a compreensão que se instalou foi de que teríamos uma situação de residência na área de formação de professores, pois, apesar do baixo valor da bolsa, o recém formado em uma licenciatura teria a chance de especializar-se em sua função docente. Com dificuldade, víamos a alternativa de exclusão dos residentes logo após a colação de grau.

Quando a Portaria n.º 175 apontou a impossibilidade dos formandos continuarem no programa após serem desligados da universidade, lamentamos muito, pois prezávamos a turma e reconhecíamos seus interesses para trabalhar na proposta, além de termos ficado preocupadas com o esvaziamento do projeto. Com certeza que o número de formandos seria maior que o número de ingressantes que estariam no terceiro ano em 2019. Em princípio, a CAPES não aceitaria projetos com menos de 24 residentes e alcançar esse número em 2019 seria quase uma missão impossível.

Por outro lado, a referida portaria confirmava que o residente deveria ressarcir os valores recebidos da Capes em algumas situações incluindo o Art. 38, n.º III:

III - Em caso de formatura do beneficiário da bolsa na modalidade residente, independentemente do tempo em que participar do projeto, a não conclusão do Plano de Atividades até a data de sua colação de grau.

Este item causou indignação geral, pois além de trazer transtornos financeiros indevidos, registrava uma grande injustiça com os formandos em relação aos demais residentes, desde que juntos cumpriam as mesmas tarefas e cargas horárias no projeto, e no momento de colação de grau não teriam o mesmo tempo para finalização das 440 horas. Em 2 de outubro de 2018 a universidade fez um documento pedindo reconsideração da obrigação do bolsista formando ter de cumprir as 440h de Residência ainda na primeira etapa do Programa, mas a Capes não respondeu.

O procedimento da CAPES, bastante indiferente ao problema que produziu, reflete o que afirmam Chaves e Gherlen (2019), sobre as precárias e injustas políticas que interferem nas condições de trabalho, pois

a configuração da questão social no contexto da globalização vem sendo marcada fortemente pela precarização da força de trabalho, pela feminização da pobreza, pelos retrocessos em relação aos direitos sociais conquistados, consolidando a erosão do Estado social, agudizando as desigualdades sociais e definindo novos contornos e significados no planejamento de políticas sociais, o que interfere sobremaneira no fazer profissional, deslocando a compreensão do problema, a formação e a ação profissional para outros níveis e bases. CHAVES; GHERLEN, 2019, p. 296)

A saída encontrada pelas orientadoras, para não compactuarmos com a decisão de ressarcimento, que consideramos injusta e perturbada, foi assumir horas extras com os formandos, separadamente, para a orientação de realização de material didático, feito a partir das atividades desenvolvidas nas oficinas de música no colégio. Este trabalho adicional rendeu vários capítulos de um livro que está sendo organizado pelo grupo de pesquisa do qual as orientadoras de estágio fazem parte. Foram horas difíceis para os formandos, que elaboraram sob protesto um produto material para a Residência Pedagógica, mas que, ao final, trouxe grande realização para todos.

Em 2019, como previsto, houve o ingresso de poucos estudantes, visto que o curso de Licenciatura em Educação Musical teve uma baixa de discentes e apenas quatro matricularam-se no terceiro ano. O desafio foi posto e o subprojeto de música estava ameaçado de ser extinto. Mesmo abrindo novamente edital para os dois cursos de Licenciatura, o que possibilitou a entrada de mais duas estudantes de Teatro, não conseguimos alcançar o número exigido de 24 residentes. Como este parece ter sido um problema de vários cursos, a CAPES aceitou a continuidade da proposta com 19 residentes.

O desafio, agora, será fazermos, novamente, uma tarefa extra para que os ingressantes novatos recuperem a carga horária exigida do semestre passado, quando não faziam parte do projeto. No entanto, a Capes não pagará o número de bolsas relativo às efetivas 440 horas, da mesma forma que não pagou aos residentes que se formaram e saíram do projeto. Esta incoerência e arbitrária exigência é autoritária e expressa uma relação

bastante afinada com a exploração do trabalhador nas políticas econômicas atuais, já que não estabelece direitos e deveres pesando com os mesmos critérios.

Atualmente, nas reuniões semanais de residentes, orientadoras de estágio e preceptoras, com duração de 2 horas, temos mantido o grupo informado de todas as questões pedagógicas e administrativas, socializamos as experiências nas diferentes turmas da escola, realizamos as atividades como um laboratório de práticas, e, também, contamos com a presença de convidados que trocam experiências ou ministram palestras sobre temas relacionados com os planejamentos de ensino. Dentre estes temas estão políticas afirmativas, cultura afro-brasileira e indígena, música brasileira e juventude.

Os estágios supervisionados obrigatórios estão sendo validados na experiência da Residência Pedagógica e os residentes e preceptoras estão, no momento, preparando textos para submeterem ao I Encontro Regional da Residência Pedagógica, que acontecerá junto do III Encontro Pibid e III Encontro das Licenciaturas da Região Sul. Além disso estamos empenhados na produção de seis recitais para angariar verba para compra de instrumentos para o colégio, pois todo o material didático que utilizamos é da universidade.

Considerações finais

Acima dos problemas encontrados no subprojeto “Música” do programa Residência Pedagógica, ressalto o grande envolvimento dos residentes com suas aulas e seus alunos, o trabalho consistente de música na escola e as reflexões e desenvolvimento dos universitários, corpo docente e escolares. Os resultados são animadores e mostram a importância de se superar a atividade de estágio, para a formação do professor, como mera obrigação curricular, sem vínculo entre os participantes, sem envolvimento político com a realidade da escola.

Espero que os preceptores e os residentes, das outras linguagens da Arte, que colaboraram com o subprojeto “Música”, sintam-se recompensados pelas aprendizagens e, a partir dessa experiência sejam conscientes sobre as limitações do professor de Arte, sem formação adequada para trabalhar todas as linguagens, repensando suas práticas cotidianas, os problemas inerentes ao ensino, melhorando, assim, a qualidade na área.

O fato de todos os residentes estarem fazendo seus estágios numa mesma instituição, todos juntos numa mesma escola e trabalhando por ela, apresenta uma nova dimensão do estágio supervisionado em educação musical, que é a dimensão política de efetivação da música no currículo educacional.

Tal como afirmam Queiroz e Penna, o “ensino de música na escola necessita de persistência e ousadia dos educadores musicais para modificar as mentalidades dos atores educacionais, de forma que se possa colher frutos positivos na escola, de modo habitual num futuro próximo” (QUEIROZ; PENNA, 2012, p. 95). Os autores ressaltam que o ensino de música precisa, ainda, se legitimar como parte importante do currículo escolar, nos seus vários âmbitos e, junto disso, ser reconhecido politicamente.

Esta validação precisa ser atribuída por todos os setores da educação, além dos órgãos gestores (que devem ser mais justos nas relações de trabalho). Para que o reconhecimento da importância do ensino de música aconteça é preciso, antes de tudo, haver interesse, envolvimento de todos os participantes da cultura escolar, aula de música como proposta contínua e regular e formação profissional engajada, tal como está ocorrendo no subprojeto “Música” da Residência Pedagógica.

Referências

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital CAPES n.º 6/2018. Brasília, DF: Ministério da Educação, 27 de março. 2018a. Assunto: Alteração de Edital. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-6-Residencia-Pedagogica-Alteracao-II.pdf> Acesso em: 12 abril de 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria CAPES n.º 175. Brasília, DF: Ministério da Educação, 7 de agosto. 2018b. Assunto: Altera o Anexo I da Portaria nº 45, de 12 de março de 2018. Disponível em http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/09082018-Portaria_175_Altera_Portaria_45_de_2018.pdf Acesso em: 4 setembro de 2018.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz F. de. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? *Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, jan./abr. 2017.

NUNES, Maria do Patrocínio Tenório. Residência Médica no Brasil - Situação atual e perspectivas. *Cadernos ABEM*, Rio de Janeiro, Volume 1, Maio 2004. Disponível em <https://www.sumarios.org/artigo/resid%C3%Aancia-m%C3%A9dica-no-brasil-%E2%80%93-situa%C3%A7%C3%A3o-atual-e-perspectivas> Acesso em 26 de maio de 2019.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva, PENNA, Maura. Políticas públicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino de música. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 91-106, jan./abr. 2012. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3662> Acesso em 27 de maio de 2019.

Residência Pedagógica em Música: a perspectiva de uma professora preceptora

Débora Santos Porta Calefi Pereira
Universidade Estadual de Maringá - PR
dehcalefi@gmail.com

Resumo: O presente texto tem por objetivo relatar e refletir sobre a experiência de atuar como professora preceptora no subprojeto “Música” da Residência Pedagógica em uma escola de educação básica. O texto aborda aspectos relacionados ao acompanhamento e

orientação dos residentes em suas práticas, as ações promovidas pelo programa e seus resultados no cotidiano escolar. Discute-se a importância de consolidar parcerias entre universidade e escola e a forma como isso tem ocorrido no âmbito desse subprojeto em específico. As experiências apontam que a integração entre professores de Educação Básica, licenciandos e professores da Instituição de Ensino Superior tem o potencial de promover mudanças na realidade escolar em prol do desenvolvimento do ensino de música e da qualidade na formação e atuação dos professores.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Ensino de Música. Formação de Professores.

Introdução

A relação entre a teoria e a prática pedagógica é um dos temas constantemente discutido entre educadores e pesquisadores, sobretudo no que se refere à formação de professores. De acordo com Beineke (2001), há a concepção de que os conhecimentos produzidos cientificamente sustentam a ação pedagógica, fornecendo ao professor embasamento para solucionar problemas encontrados no cotidiano escolar. Por sua vez, a ação educativa lida com um conhecimento prático que é produzido por professores na prática e para a prática e que “não se refere a um corpo de saberes previamente estruturados em livros ou manuais, e, sim, ao conhecimento encontrado nas ações dos professores e nos significados que essas ações têm para eles” (BEINEKE, 2012, p. 182).

Diante dessa perspectiva, é fundamental aliar a formação acadêmica de futuros educadores a uma realidade prática, onde possam estabelecer um vínculo maior entre os conhecimentos adquiridos na universidade com o conhecimento prático de um contexto de ensino.

Discussões como essas motivaram a formulação de políticas públicas para a formação de professores no Brasil. Em janeiro de 2009, por meio do decreto n.º 6755, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) “no fomento a programas para qualificação e valorização da docência na formação inicial e continuada, nas modalidades presencial e a distância” (MONTANDON, 2012, p. 48).

Uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores é o Programa de Residência Pedagógica (PRP), instituído em fevereiro de 2018. Articulado aos

demais programas da Política Nacional, o PRP busca aperfeiçoar a formação prática dos cursos de licenciatura, assegurando a seus alunos a oportunidade de desenvolver habilidades e competências para realizar um trabalho de qualidade em escolas da educação básica. Para isso, promove uma imersão do licenciando na escola, imersão esta que não compreende apenas a sala de aula, mas atividades diversificadas do cotidiano escolar, nos seus diferentes setores.

O programa prevê a participação de 24 residentes em cada subprojeto, sendo que cada um deles cumpre, ao longo de 18 meses, uma carga horária de 440h distribuídas em atividades que envolvem ambientação na escola, planejamento, regência e intervenção pedagógica.

No caso da música, os subprojetos podem ser submetidos no componente curricular Arte. Isso porque, conforme o disposto nas leis 11.769/2008 e 13.278/2016, nas escolas de educação básica o ensino de música está inserido como uma das quatro linguagens que constituem a disciplina Arte.

Além da orientação de um professor da Instituição de Ensino Superior (IES), os residentes também são acompanhados por um professor da escola, denominado preceptor. Cabe ao professor preceptor, também, auxiliar o professor orientador na orientação do residente em seus planejamentos, assim como articular-se com os demais sujeitos do contexto escolar (direção, equipe pedagógica, demais professores) para promover um ambiente colaborativo.

Desde agosto de 2018, tive a oportunidade de participar na Residência Pedagógica atuando como professora preceptora da escola-campo. O programa o qual participo é o subprojeto “Música” do Departamento de Música da Universidade Estadual de Maringá (UEM), que se realiza no Colégio Estadual Jardim Independência, localizado no município de Sarandi-PR. Neste colégio, sou a única professora efetiva da disciplina Arte com formação em música.

Cabe mencionar que, além de ser professora na escola, também sou docente no Curso de Licenciatura em Educação Musical da UEM. Nesse sentido, tenho a oportunidade de conhecer e fazer parte dos dois níveis educacionais que se articulam nesse programa, o que contribui em minha atuação enquanto preceptora. Isto porque minha própria prática docente

envolve a constante articulação entre os conhecimentos e concepções do universo acadêmico e a realidade do contexto de ensino da educação básica.

Diante do exposto, o presente texto tem por objetivo relatar e refletir sobre a experiência de atuar como professora preceptora no subprojeto “Música” da Residência Pedagógica. O texto aborda aspectos relacionados ao acompanhamento e orientação dos residentes em suas práticas, as ações promovidas pelo programa e seus resultados no cotidiano escolar e também a forma como tem se configurado a parceria entre escola e universidade neste programa.

O Colégio Jardim Independência e o ensino de Música na disciplina Arte

O Colégio Estadual Jardim Independência é uma escola-campo que sedia o subprojeto de Residência Pedagógica do Departamento de Música da Universidade desde o segundo semestre de 2018. A instituição possui cerca de 1300 alunos matriculados em três turnos (matutino, vespertino e noturno), do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio. Por estar localizado em região periférica, os alunos são provenientes, em sua maioria, de classe com baixa renda.

O colégio é considerado de grande porte, contando com 15 salas de aula, além de três salas menores destinadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE): a Sala de Apoio, salas de Recursos e Altas Habilidades¹. Possui um auditório com capacidade para 100 pessoas, laboratórios de informática e de biologia, refeitório, duas quadras esportivas, sendo uma delas coberta, e uma rádio. No entanto, devido a um problema na infraestrutura, em setembro de 2018, parte do colégio foi interditada. Até o momento em que este texto foi escrito, a biblioteca, laboratório de informática, rádio escolar e setor administrativo encontram-se inutilizados.

¹ Essas salas são espaços destinados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Para mais informações, acesse:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192>

A instituição possui cerca de 130 funcionários, sendo desses, 102 professores. Atualmente, somos três professoras efetivas na disciplina Arte, duas com formação em artes visuais e eu, em música. Todas as três atuando como preceptoras no subprojeto música que a escola sedia.

Tal qual as demais escolas da rede pública, o ensino de música está inserido na disciplina Arte em um contexto polivalente, em que uma única disciplina contempla quatro linguagens artísticas: Música, Artes Visuais, Teatro e Dança. No entanto, buscamos desenvolver nossas práticas de ensino respeitando as especificidades de nossa formação, entendimento este comum entre professores da disciplina, pedagogas e direção.

Quando cheguei ao Colégio Jardim Independência, em 2016, as professoras de Arte já trabalhavam de acordo com essa perspectiva. Contudo, até aquele momento o colégio não contava com nenhum professor com formação em música, sendo preponderante entre os professores da disciplina a formação e atuação em artes visuais.

Apesar de, no colégio, termos certa autonomia para atuar no ensino de arte com maior aprofundamento na área de formação, durante elaboração dos planejamentos há uma cobrança para que, sempre que possível, se relacione os conteúdos e saberes das diferentes linguagens artísticas. Na política curricular estadual vigente, há o seguinte pressuposto:

Para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive é necessário, ainda, que o professor trabalhe a partir de sua área de formação (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança), de suas pesquisas e experiências artísticas, estabelecendo relações com os conteúdos e saberes das outras áreas da disciplina de Arte, nas quais tiver algum domínio (PARANÁ, 2008, p. 54).

No nosso caso, ao nos reunirmos para discutirmos planejamentos e compartilharmos projetos e ideias, buscamos relacionar as demais linguagens artísticas com nossa área de formação de maneira interdisciplinar. Muitas vezes, optamos por manter assuntos em comum, como por exemplo: cultura indígena, regionalismo, arte no século XX, entre outros. A partir desses assuntos, cada uma de nós aborda os aspectos gerais das diferentes linguagens artísticas, porém com ênfase na formação de cada uma. De acordo com Veber (2014), a interdisciplinaridade pode ser entendida

como o equilíbrio entre áreas, de modo a respeitar as suas especificidades bem como a formação específica dos envolvidos [...], permitindo relações entre conhecimentos inerentes de cada área e objetivos comuns, procedendo a partir do cotidiano dos envolvidos e relacionando-os com o universo maior das Artes (VEBER, 2014, p. 3).

Porém, se distanciar de uma prática polivalente é um constante desafio. Sabemos que o formato da disciplina associada a concepções de equipes gestoras conduz muitos professores da educação básica à polivalência. Para Veber (2018), atualmente o professor de Arte “precisa lidar com suas próprias concepções e experiências e, ao mesmo tempo, ter ‘jogo de cintura’ para conseguir desenvolver seu trabalho em sua área de formação específica” (VEBER, 2018, p. 184).

Nesse sentido, o diálogo entre professores, pedagogos e equipes gestoras é fundamental e precisa ser constante, para que se possa analisar, refletir, compreender e, assim, modificar concepções sobre o ensino de arte na escola. Nesse diálogo, a parceria com a universidade tem muito a contribuir e Programas como a Residência Pedagógica podem viabilizar isso. Além de oportunizar ao licenciando vivenciar esse contexto de ensino, lidar e refletir com essas situações específicas e problemáticas provenientes da prática, ainda em seu processo de formação, essa proximidade pode ressignificar as ações e a dinâmica do contexto escolar e as perspectivas dos seus sujeitos sobre sua prática.

Sobre isso, Nóvoa (2017) enfatiza que é importante “não transformar as escolas num mero ‘campo de aplicação’. A construção de uma parceria exige uma compreensão clara das distintas funções, mas sempre com igual dignidade entre todos e uma capacidade real de participação, isto é, de decisão” (NÓVOA, 2017, p. 1124).

É importante que não somente os residentes se envolvam com a escola, mas, também, os professores e orientadores da universidade, para promover, juntos, a tão almejada articulação entre teoria e prática. Da mesma forma, é importante que o professor preceptor não tenha apenas a perspectiva da escola, mas possa participar e compreender as discussões de âmbito acadêmico para que também possa contribuir de forma ativa na superação da dicotomia entre os conhecimentos desses dois âmbitos educacionais.

O papel do professor preceptor

Para auxiliar e orientar o residente, estabelece-se uma parceria entre o docente orientador da universidade e o professor preceptor da escola. Dentre as atribuições do preceptor, cabe orientar e avaliar o desempenho do residente; em conjunto com o orientador auxiliar no processo de elaboração do Plano de Atividades do residente; acompanhar e orientar suas atividades na escola campo; reunir-se periodicamente com os residentes e demais preceptores socializando conhecimentos e experiências e articular-se com a gestão da escola e demais professores com o intuito de criar um ambiente colaborativo de preceptoria (BRASIL, 2018, p. 1).

De certa maneira, professores preceptores atuam como co-formadores, sendo responsáveis pela introdução do residente no cotidiano escolar. Tal como o professor supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)², os preceptores “acompanham as atividades presenciais dos licenciandos, ao mesmo tempo que orientam os projetos a serem desenvolvidos nas escolas, participam de seminários, reuniões, atividades de formação, avaliação e reflexão pertinentes ao programa” (NEITZEL *et al.*, 2013, p. 102).

Ao descrever o papel do preceptor nos programas de residência em Saúde, Ribeiro e Prado (2013) refletem sobre aspectos pertinentes à atuação do preceptor na Residência Pedagógica. Para as autoras, o preceptor é um dos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem do residente e para tanto precisa ter conhecimentos que vão além dos saberes sobre a prática para que seja capaz de “transformar a vivência do campo profissional em experiências de aprendizagem” (RIBEIRO; PRADO, 2013, p. 162). Tal ação requer do preceptor “a capacidade de mediar o processo de aprender-ensinar no trabalho, problematizar a realidade e provocar, no residente, um processo de ação e reflexão para reconstrução da sua prática diária” (RIBEIRO; PRADO, 2013, p. 162).

Para isso, é importante que o preceptor possua uma postura de professor reflexivo, que tenha um olhar crítico sobre sua prática e, a partir dela, desenvolva “conhecimentos próprios relacionados ao contexto em que atua, às suas experiências, e às suas concepções

² Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), instituído em 12 de dezembro de 2007. Semelhante à Residência Pedagógica, promove a iniciação do futuro professor em ambiente escolar, porém ainda na primeira metade do curso de graduação. Em todo o processo os discentes são acompanhados tanto por um professor da universidade quanto por um professor da escola que é chamado professor supervisor.

sobre educação” (BEINEKE, 2001, p. 89). A própria atuação como preceptora me faz ter um olhar diferenciado sobre minha prática e contexto de ensino, um novo tipo de reflexão. Nessa reflexão não há somente a busca de compreender para fazer, mas, também, compreender para orientar o fazer.

Um dos momentos que mais contribuem para tais reflexões são os encontros semanais entre todos os integrantes do programa: residentes, orientadoras, preceptoras e coordenadoras do subprojeto “Música”. As reuniões têm duração de duas horas e são constantes desde o início do projeto. Nelas, há momentos de planejamento; prática e reflexão de atividades que foram ou serão realizadas na escola; compartilhamento de experiências e ideias; feedback sobre as práticas realizadas; discussões e debates sobre situações específicas da escola; palestras sobre temas e conteúdos que contemplam as ações na escola.

Essas reuniões têm sido fundamentais à medida que se configuram na principal ocasião em que todos interagem e, conseqüentemente, desenvolvem seus conhecimentos.

Antes de participar da Residência Pedagógica, tive a oportunidade de receber estagiários para desenvolver projetos em algumas turmas. Eles vinham à escola e procuravam diretamente a professora da disciplina e logo escolhiam uma turma específica e então iniciavam suas observações. Em algumas situações, esses estagiários se reuniam comigo para esclarecer dúvidas sobre a turma, sobre meu planejamento e minha prática pedagógica. Porém, eram momentos muito pontuais, havia certo distanciamento entre o que eles desenvolviam e o que eu realizava e vice-versa. Não havia uma parceria, um diálogo permanente que oportunizasse a troca de experiências e saberes, inclusive, porque não participávamos do desenvolvimento e elaboração dos projetos pedagógicos, que eram independentes.

Ao relembrar esses aspectos e confrontá-los com a experiência como preceptora, agora, percebo o quanto é importante essa proximidade e interação entre os professores da escola, professores da universidade e professores em formação inicial. Concordando com Nóvoa (2009), é nessa coletividade que

reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão

colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 2009, p. 8).

Juntos formamos uma comunidade que tem como propósito contribuir para a formação de futuros colegas de profissão, mas, para além disso, há o propósito de desenvolver ações educacionais significativas para comunidade escolar.

As ações promovidas da Residência Pedagógica “Música” no Colégio Jardim Independência

O primeiro semestre: as observações e Oficinas de Música

Nos primeiros meses de realização do programa, os residentes iniciaram sua inserção no colégio realizando duas horas semanais de observação. Essas observações tinham como intuito conhecer o contexto escolar e sua dinâmica como um todo e não somente as salas de aula ou uma turma específica.

Nesta fase, as preceptoras eram responsáveis por viabilizar a presença desses residentes nos diferentes espaços e situações do colégio. Nesse sentido, fez-se necessário dialogar com funcionários, demais professores e também alunos do colégio para que os mesmos compreendessem e colaborassem com a presença dos residentes em suas atividades cotidianas. Eles observaram o pátio, o intervalo, o funcionamento da secretaria, da cozinha, da cantina, da sala de informática, biblioteca, sala dos professores, sala de Recursos, Apoio e Altas Habilidades, acompanharam o trabalho das pedagogas, participaram de reuniões pedagógicas e conselhos de classe, observaram aulas de outras disciplinas, participaram de festividades.

Essas observações também foram importantes para que a comunidade escolar interagisse com os residentes. Muitos funcionários achavam inusitado quando um residente os procurava com interesse de saber sobre seu trabalho na escola, uma vez que praticamente não tinham contato com estagiários que frequentavam o colégio. Não foram poucas as vezes em que cozinheiras, funcionários dos serviços gerais, inspetoras de pátio e bibliotecária me procuraram para saber um pouco mais sobre os tais “residentes de música” e o que eles fariam ali.

Ter vinte e quatro residentes circulando por praticamente todos os espaços do colégio e em diferentes momentos também aprofundou o meu conhecimento sobre a escola e seus sujeitos que, mesmo sendo professora do colégio há mais de três anos, não pude perceber. Como, por exemplo, a dinâmica e perfil dos alunos do ensino noturno. Como atuo somente em período diurno na escola, ouvir os relatos, percepções e reflexões dos residentes sobre as particularidades da escola no período noturno proporcionou descobertas tanto para mim, quanto para eles.

As observações ocorreram durante todo o segundo semestre de 2018, no entanto, em novembro, realizamos a primeira atuação prática dos residentes junto aos alunos. Essa atuação ocorreu por meio de Oficinas de Música, que possuíam diferentes temas, tais como jogos musicais, percussão corporal, construção de instrumentos e prática de conjunto. Elas foram planejadas ao longo das reuniões semanais e ocorreram durante a chamada Semana de Integração Família e Escola. Essa Semana é uma ação promovida pela escola todos os anos, consta em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e

tem o objetivo de proporcionar aos educandos o envolvimento em oficinas artísticas, participar de palestras que envolvem contextos de saúde física, mental e cultural.

Nesta semana a comunidade escolar é convidada para participar efetivamente das atividades, seja prestando ou utilizando as oficinas e espaços culturais nestes dias (PARANÁ, 2016, p. 59).

Embora seja chamada de “Semana”, essa atividade costuma ter duração de três dias e, assim, adaptamos o planejamento das Oficinas a esse período. Cada dia de oficina teve a carga horária de quatro horas, totalizando doze horas. Foram ofertadas quatro oficinas no período da manhã, três no período da tarde e três no período noturno, tendo em média vinte alunos em cada uma. No último dia foram realizadas apresentações musicais com o resultado das práticas realizadas.

Essas oficinas mobilizaram o colégio como um todo e modificaram a rotina da Semana de maneira significativa. Geralmente, as oficinas ofertadas (corte de cabelo, maquiagem, manicure, jogos de tabuleiro, jogos matemáticos, literatura, desenho e pintura, entre outros) não exigiam dos participantes a presença integral em todos os dias. Alunos e professores estavam acostumados a circular entre as oficinas, ora somente conhecendo, ora participando.

Em meio às oficinas, participavam de palestras e atividades variadas. Nunca antes houve uma Oficina de Música, mas, sim, apresentações musicais de minhas turmas e/ou preparadas por iniciativa dos alunos.

Nesse sentido, foi necessário um outro tipo de organização, que não envolveu somente residentes, preceptores e orientadores, mas a diretora, vice-diretor, pedagogas e até mesmo professores de outras áreas. Foi necessário formar turmas previamente e explicar aos alunos como seriam as oficinas, principalmente sobre sua particularidade de exigir a participação integral nos três dias. Os alunos se inscreveram nas oficinas, conforme seu interesse, nas duas semanas que antecederam o evento e até mesmo durante o período de realização, motivados pela propaganda dos colegas que participavam.

Outro aspecto das oficinas foi sua realização no período noturno. Dentre os professores, pedagogas e direção, a princípio, havia uma desconfiança quanto a participação e envolvimento dos alunos do noturno na proposta. Isto porque comparavam com experiências anteriores de atividades diferenciadas e, também, comparavam com o perfil dos alunos do diurno e noturno. Até mesmo a Semana da Integração era diferente durante a noite, com menos dias de duração assim como menos propostas de atividades. De acordo com os professores e pedagogas, sempre houve pouca participação. Porém, as oficinas tiveram lotação quase máxima, ocorreram na mesma quantidade de dias, tendo inclusive a apresentação final. Isso surpreendeu positivamente a comunidade escolar.

A realização das oficinas, das apresentações, sua repercussão entre alunos e professores também marcaram de maneira positiva a atuação dos residentes de música na escola. Elas oportunizaram à comunidade escolar uma visibilidade mais ampla das propostas e possibilidades do ensino de música na escola, para além da sala de aula ou da disciplina de Arte.

O segundo semestre: as aulas de Música na disciplina Arte

Atualmente, estamos finalizando o segundo semestre de atividades do PRP no Colégio. O diferencial desse semestre tem sido a atuação dos residentes em sala de aula, principalmente no contexto da disciplina Arte.

Antes dessa inserção, os residentes acompanharam a Semana Pedagógica no início do ano onde se discute e define muitos aspectos da organização das atividades escolares naquele ano, assim como o formato do planejamento e avaliação das disciplinas.

No entanto, não foi possível que todos os residentes acompanhassem a semana pedagógica de forma integral. Eles compareceram em grupos em momentos diferenciados. Assim, quando nos reunimos após a Semana Pedagógica muitos residentes tinham dúvidas sobre as discussões que acompanharam, principalmente, sobre os encaminhamentos para o planejamento naquele ano. Isso evidenciou a importância de os residentes também acompanharem a Semana Pedagógica de forma integral, para que tivessem mais clareza do todo.

Sendo assim, após a Semana Pedagógica foi o momento em que nós, preceptoras, compartilhamos e discutimos os nossos planejamentos com os residentes e, a partir daí, começamos a definir como seria a atuação deles nas turmas que escolheram. Nesse momento, foi essencial que eles compreendessem como elaborávamos os planejamentos, de onde provinham os conteúdos, como eram as avaliações e atividades.

Embora tivéssemos apresentado a todos um planejamento “pronto”, foi necessário que o modificássemos conforme as ideias e propostas dos residentes. Assim, os planejamentos foram elaborados de forma coletiva.

No caso dos residentes que sou preceptora, minhas aulas foram divididas com eles; como a disciplina possui duas horas/aula semanais, grande parte deles atuam em uma aula e eu em outra. Algumas vezes, desenvolvemos projetos paralelos em outras, as propostas se convergem. Eles desenvolvem atividades a partir de conteúdos que já trabalhei ou estou trabalhando com os alunos e, em outros momentos, eu desenvolvo atividades a partir do que eles estão trabalhando.

Nesse formato, eu não apenas acompanho e oriento os residentes, mas desenvolvo com eles um trabalho pedagógico em parceria. Em muitos aspectos, minha formação em Música facilita essa conexão entre as propostas. Não são raros os momentos em que nos deparamos com problemáticas específicas do ensino de música e podemos discutir formas de lidar com elas juntos. Qual melhor forma de desenvolver o conceito de pulso, como lidar com a dificuldade da coordenação motora dos alunos ao tocar, como superar as dificuldades

que os alunos apresentam nos momentos de criação musical e performance, são alguns exemplos.

Tais aspectos garantem um aprendizado em via de mão dupla: de um lado a formação inicial dos licenciandos e, do outro, a formação continuada dos professores de Educação Básica. De acordo com Veber (2018), propostas que engajam professores da escola, acadêmicos e professores das IES discutindo planejamentos e delineando cada ação de forma coletiva, se configuram em uma “possibilidade de oferecer uma formação docente inicial e continuada de melhor qualidade” (VEBER, 2018, p. 190).

Considerações finais

Ao pensar a educação musical no contexto escolar, é imprescindível considerar todos os aspectos que o caracterizam. Compreendendo a instituição escolar, nós, educadores musicais, poderemos desvendar os caminhos para consolidar o ensino de música na Educação Básica. Muitas são nossas expectativas para o ensino de música nas escolas, mas para que tais se efetivem é necessário criar uma rede de colaboração mútua, em que possamos superar as distâncias entre as ambições teóricas e a realidade concreta da escola.

Nesse processo, a união entre a universidade e a escola é fundamental. Somente com a cooperação e participação mútua, sem verticalização ou hierarquização dos saberes, poderá haver um encontro autêntico entre dois mundos, formando uma comunidade de aprendizagem e de formação, “e não meras reproduções de uma ‘teoria vazia’, que tantas vezes marca o pensamento universitário, ou de uma ‘prática vazia’, infelizmente tão presente nas escolas” (NÓVOA, 2017, p. 1117). Não se trata apenas de “levar a universidade às escolas ou de trazer as escolas até a universidade, mas sim de construir um novo lugar, em conjunto, em colaboração, valorizando os conhecimentos e as experiências de todos” (NÓVOA, 2017, p. 1117).

As experiências no Programa Residência Pedagógica têm evidenciado a importância de fortalecermos a interlocução entre escola e universidade em ações que permeiam o processo educativo. Esse tipo de integração e coletividade tem o potencial de apontar os caminhos para

promover mudanças na realidade escolar em prol do desenvolvimento do ensino de música e da qualidade na formação e atuação dos professores.

Referências

BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. In: *Revista da ABEM*. Vol. 9, n. 06. 2001. p. 87-95. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/445/372>>. Acesso em: 18/03/2019.

BEINEKE, Viviane. A reflexão sobre a prática na pesquisa e formação do professor de música. In: *Cadernos de Pesquisa*. Vol. 42, n. 145. 2012. p. 180-203. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/11.pdf>>. Acesso em: 28/03/2019.

BRASIL. *Portaria nº 175, de 7 de agosto de 2018*. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/36093032/do1-2018-08-09-portaria-n-175-de-7-de-agosto-de-2018-36093023>. Acesso em: 01/06/2019.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica*. Secretaria de Estado da Educação. Estado, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_arte.pdf> Acesso em: 04/05/2019.

PARANÁ. Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Jardim. Cidade, Secretaria de Estado da Educação. PARANÁ, 2016.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. In: *Revista da ABEM*. Vol. 20, n. 28. 2012. p. 47-69. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/103>>. Acesso em: 18/03/2019.

NEITZEL, Adair de Aguiar; FERREIRA, Valéria Silva; COSTA, Denise. Os impactos do Pibid nas licenciaturas e Educação Básica. In: *Conjectura: filosofia e educação*. Vol. 18, n. 13. 2013. p. 98-121. Disponível em: <www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/2062/1435>. Acesso em: 20/05/2019.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: *Revista de Educacion*. N.º 350. 2009. Disponível em:

<http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 05/06/2019.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. In: *Caderno de Pesquisa*. Vol. 47, n.166. 2017. p.1106-1133. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4843>>. Acesso em: 20/03/2019.

RIBEIRO, Kátia Regina Barros; PRADO, Marta Lenise do. A prática educativa dos preceptores nas residências em saúde: um estudo de reflexão. In: *Revista Gaúcha de Enfermagem*. Vol.35, n. 1. 2014. p. 161-165. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/43731/28959>>. Acesso em: 29/05/2019.

VEBER, Andréia. Música e Artes Cênicas: discutindo o espaço das artes na escola no contexto do projeto Interdisciplinar PIBID UEM 2014. In: ENCONTRO NACIONAL DO PIBID EM MÚSICA, 1., 2014, Londrina. *Anais*. Londrina: ABEM, 2014. p. 1-14.

VEBER, Andréia. O PIBID Interdisciplinar e a formação docente em Arte: qual o lugar da Arte na escola?. In: MARTINS, José Antônio; YAEGASHI, Mirian Hisae (organizadores). *Formação docente: percursos e reflexões a partir do PIBID-UEM*. Maringá: EDUEM, 2018. p. 181-195.

Música Guarani e Fandango: a música a partir de rituais indígenas e dos tamancos³ paranaenses

Murilo Alves Ferraz,
Vânia Malagutti Lothⁱ
Universidade Estadual de Maringá
muriloalves_ferraz@hotmail.com

Resumo: Este texto tem por objetivo relatar uma experiência de sala de aula no ensino regular, em que foi abordada a música de duas culturas distintas, a indígena, por meio das manifestações da comunidade indígena Guarani, e o Fandango Paranaense. A proposta foi realizada no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, em uma turma de sétimo ano do ensino fundamental de uma escola pública. Para além dos conteúdos musicais, foi trabalhado cada uma das culturas, com o intuito de desconstruir pré-conceitos e tabus sobre os temas, bem como desenvolver reflexões críticas para melhor compreensão destas manifestações no contexto histórico e atual, contribuindo para sua formação humana. No Fandango, houve um trabalho integrado com a dança.

Palavras-chave: Prática docente. Guarani. Fandango. Formação de professores.

Introdução

Este texto trata de um relato de uma experiência realizada no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, (Portaria nº45 12/03/2018) do curso de Música, habilitação Licenciatura em Educação Musical, da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Nas palavras da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES):

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de

³ No litoral se encontram as casas de fandango, tendo assoalho de madeira para bater as tamancas de madeira, que é um adereço típico do traje masculino dessa dança.

ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora (CAPES, 2018).

Para a realização da proposta, é, portanto, necessário a parceria com uma escola, como também a adesão de professores efetivos da escola que assumirão o papel de preceptores, atuantes na escola na disciplina específica de formação dos residentes. O subprojeto “Música”, aprovado dentro deste programa, conta com a colaboração de três preceptoras que atuam com a disciplina Arte no Colégio Estadual do Jardim Independência, localizado em Sarandi – PR. Dezenove residentes/bolsistas, acadêmicos da Licenciatura em Educação Musical, e quatro professoras do ensino superior, que estão no papel de orientadoras dos residentes. Segundo a proposta do subprojeto da Residência Pedagógica ARTES/ MÚSICA, este colégio

Está inserido numa comunidade escolar de baixa renda, onde a maioria dos alunos possuem condições básicas, no entanto, alguns têm bastante dificuldades, tanto econômica quanto de estrutura familiar. Trata-se de uma comunidade receptiva e tranquila para trabalhar, onde os familiares em sua maioria compreendem o trabalho da escola e tentam contribuir para que o processo ensino-aprendizagem ocorra de forma a alcançar os objetivos educacionais, embora tenhamos uma parcela de familiares que atribuem à escola e tão somente a ela, a tarefa de educar.

Em 2019, a equipe de residentes do referido projeto está atuando na disciplina Arte em turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, além das salas de Altas Habilidades⁴. As temáticas e conteúdos foram definidos a partir do proposto nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná. A ação apresentada neste texto ocorreu com uma turma de 7º ano C, com a média de 35 alunos ativos em sala, do período vespertino, com duas temáticas diferentes: a música da Cultura Guarani e a música do Fandango Paranaense. Nesta experiência, foram realizados nove encontros de duas horas-aulas, sendo que o primeiro foi de observação e os demais de regência de turma.

Assim, o objetivo deste texto é compartilhar experiências das inserções realizadas com as temáticas propostas, que propiciou aos alunos um contato particular com as músicas

⁴ Nessa sala são realizadas atividades para além dos conteúdos programáticos escolares, os alunos tem autonomia de implicar naquilo que gostariam de trabalhar das diversas áreas como a construção de equipamentos, experiências, histórias em quadrinhos e robôs.

da Cultura Guarani e do Fandango Paranaense. Apresento, ainda, possibilidades de desdobramentos das mesmas em relação aos preconceitos e tabus de ambas as culturas.

Sobre o Guarani e o Fandango

Há, no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os objetos de conhecimento do 6º ao 9º ano contendo contextos práticos, elementos da linguagem, materialidades, notação e registro musical e o processo de criação. Neles, as habilidades abarcam aspectos como analisar elementos musicais, explorar diferentes equipamentos e instrumentos musicais, desenvolvimento de formas e gêneros musicais, propondo que as atividades realizadas em sala de aula permeiem diversas possibilidades para sua realização e desempenho (BRASIL, 2018).

Nos Referenciais Curriculares do Estado do Paraná, elaborado em 2018, o conteúdo previsto para o 7º ano engloba “analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética”, e a partir disso “Identificar a música de diferentes povos (indígenas, africanos, etc.); estabelecer relações entre elas entendendo o papel da música em cada período histórico e artístico” (PARANÁ, 2018).

A partir do que consta no documento, houve uma conversa com a preceptora⁵ do programa que me acompanharia, definindo o foco e o conteúdo que seria desenvolvido no primeiro bimestre letivo.

Na abordagem da cultura indígena Guarani, tomei como base os estudos de Almeida e Pucci (2003). Elas afirmam que a população indígena brasileira, por ocasião da chegada dos portugueses, girava em torno de três a cinco milhões, distribuída em 1.400 comunidades indígenas. Elas relatam, ainda, que a variedade linguística era grande, com dois troncos divididos em 45 famílias. Atualmente, a população indígena no Brasil não ultrapassa 900 mil

⁵ Preceptora nesse caso, é a professora regente da turma, que auxilia e dá suporte aos residentes em suas práticas, como também determina junto aos residentes os conteúdos a serem trabalhados com a turma.

habitantes, totalizando cerca de 230 comunidades indígenas, correspondendo a 0,47% da população brasileira (ALMEIDA; PUCCI, 2014).

As autoras chamam atenção para os diversos conceitos indígenas distorcidos, gerando preconceito entre os alunos, como, também, a falta de conhecimento que se tem sobre essas culturas. “O termo índio é, ainda hoje, carregado de significados relacionados ao exótico, ao diferente e ao inferior” (ALMEIDA; PUCCI, 2003, p. 46).

Diante disso, e de acordo com as autoras, a Educação tem um papel na conscientização das crianças e dos adolescentes em relação a essa problemática indígena no Brasil. “Conhecer nossos índios pode começar por saber onde vivem, quais são seus costumes mais tradicionais e seus significados, aprender suas diferentes histórias e lendas, sua arte e também sua música” (ALMEIDA; PUCCI, 2003, p. 47).

Das diversas tribos que existem no Brasil, escolhi a Guarani que os povos estão, em sua maioria, espalhados entre a região Sudeste e Sul do Brasil. No Estado do Paraná, sua população tem em média 51 mil habitantes que, de certa forma, ainda preservam suas tradições e seus rituais religiosos (ALMEIDA; PUCCI, 2003). Suas danças e músicas estão relacionadas à suas crenças religiosas e aos deuses que cultuam. Os Guaranis acreditam que as crianças têm o poder de se comunicar com os seres espirituais, sendo assim, o canto se faz de grande importância para a tribo (ALMEIDA; PUCCI, 2003).

Em suas práticas musicais, eles utilizam instrumentos percussivos como a maracá e o tambor, além do violão e da rabeca (que é chamada de *ravé*). O violão costuma ser tocado de maneira diferente, com as cordas soltas, como se fosse percussão, e sua afinação também é diferente, não sendo a tradicional tonal (mi, lá, ré, sol, si, mi), desse modo, a posição dos acordes não seriam tonais (PUCCI; ALMEIDA, 2014).

Assim como a escolha do grupo indígena foi, por sua presença, significativa em nosso estado, a escolha do Fandango também se faz evidente por esse mesmo motivo. Assim, sobre o fandango, a Secretaria de Educação (PARANÁ, 2019) informa:

Chegou ao nosso litoral com os primeiros casais de colonos açorianos, por volta de 1750. Com muita influência espanhola, passou a ser batido principalmente durante o Intrudo (percussor do Carnaval). Nestes 04 dias a população não fazia outra coisa senão bater o Fandango e comer barreado, que é um prato típico a base de carne e toucinho.

Três séculos se passaram e nesse correr dos anos o Fandango tornou-se uma dança típica do caboclo litorâneo, folclórico por excelência. Sua coreografia possui características comuns, com nomes e ritmos fixos para cada marca, ou seja, uma suíte ou reunião de várias danças, que podem ser bailadas (dançadas) ou batidas (sapateadas), variando somente as melodias e textos. (PARANÁ, 2019, s/p).

Os instrumentos utilizados no Fandango variam de acordo com o grupo que o pratica, mas, historicamente, sua composição instrumental é de viola de cinco cordas, rabeca e o adufo que é “coberto com couro de cotia ou de mangueiro (cachorro do mangue), salientando a superioridade do couro da cotia. É fabricado com madeira de caxeta e as baterias são tampinhas de garrafa amassadas” (PARANÁ, 2019, s/p).

O som das tamancas tem que ser evidenciado dentro da manifestação musical, sendo uma de suas características mais marcantes. Os trajes das mulheres, geralmente, são vestidos longos e floridos, podendo variar a estampa e o modelo de acordo com as preferências de cada grupo.

Assim como na Guarani, a busca por referências e diálogos foi realizada para o Fandango, e neste momento, foi possível levar uma convidada para integrar a música do Fandango com sua dança, contribuindo mais efetivamente com a Cultura do Fandango.

Desse modo, a estrutura das aulas foi de contextualização e práticas musicais. Foram destinadas quatro aulas para cada um dos temas propostos, ou seja, quatro aulas para a Música Guarani e quatro aulas para o Fandango Paranaense, onde segui o seguinte cronograma:

Aula 1- Contextualização histórica dos Guarani, slide, vídeos, apreciação musical;

Aula 2- Construção de maracas, prática instrumental percussiva (instrumentos diversos);

Aula 3 - Prática vocal: repertório Guarani;

Aula 4 - Contextualização histórica Fandango, slide, vídeos, apreciação musical;

Aula 5 - Um pouco sobre a Dança fandango (convidada);

Aula 6 - Prática de repertório vocal e instrumental: repertório Fandango;

Aula 7 - Ensaio final das músicas trabalhadas, apresentação no auditório (20 minutos antes do intervalo com os demais 7º anos).

Considerando os documentos legislativos, minha formação em música na universidade e as possibilidades da Cultura Guarani e do Fandango, defini como conteúdos da proposta dos elementos musicais destas músicas, como a instrumentação, o ritmo, o sentido das músicas dentro da cultura e o contexto geral de cada uma destas manifestações. Para isso, abordei separadamente cada uma delas. Desse modo, iniciei as atividades com a cultura Guarani, e na sequência, o Fandango.

Relatos a partir da prática

As atividades foram pensadas não somente nos aspectos musicais, mas, também, nos sentidos de cada uma das culturas, com uma ênfase especial na desmistificação da cultura Guarani. Antes de iniciar as aulas, busquei orientação com uma pesquisadora da cultura indígena de minha universidade e, a partir dos diálogos com ela, percebi que um dos principais cuidados na abordagem deste tema seria dar luz à forma e aos significados desta cultura nos dias atuais. Na cidade, é comum encontrar índios circulando e vendendo seus produtos nos semáforos. A compreensão do trânsito deles no perímetro urbano e o papel da cidade em suas vidas tornou-se fundamental.

Índios não estão parados no tempo, suas comunidades se desenvolvem assim como a nossa. Entretanto, as condições que são dadas a essas comunidades e subsídios governamentais são pouquíssimos, o que resulta em uma existência de pobreza ou extrema pobreza. Desse modo,

Uma contextualização histórica e epistemológica foi realizada com os alunos mostrando alguns dados estatísticos de acordo com as referências lidas, explicando um pouco sobre o motivo da escolha dessa tribo e com isso, dentro do que foi permitido alguns ritos que a tribo faz. (Trecho do relatório da aula 1).

Para isso, foi utilizado o recurso áudio visual, mostrando imagens, canções e documentários.⁶

⁶Links utilizados:

<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani>

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf

http://flacso.org.br/files/2016/09/Universidade-para-Indigenas-GEA-Estudos_8-web.pdf

<https://www.youtube.com/watch?v=bsyAKhdsJJK>

Ao encerrar o documentário, diversos alunos da classe fizeram comentários que são presentes no meio urbano, tais como “índio tem que ir para a escola e não ficar vendendo artesanato na rua”; “os pais dos indiozinhos fazem eles trabalharem no sinaleiro”. Contudo, alguns alunos fizeram um contraponto, argumentando: “mas essa é a cultura deles, assim como a gente tem a nossa, eles têm a deles, a gente tem que respeitar”, ou até mesmo “Índio é gente que nem a gente, não podemos maltratá-los”. Esse tipo de discussão perpetuou por toda a aula, o que, a meu ver foi bem significativo para iniciar a desmistificação sobre a cultura indígena. As discussões sobre a cultura foram transversais às aulas destinadas a esta temática.

Com relação à música, dentre as atividades, abordei a apreciação musical com o propósito de familiarizar os alunos à manifestação musical indígena. Como a aula estava inserida na disciplina de Arte, com uma preceptora de artes visuais acompanhando, usei junto com a música a proposta de os alunos ouvirem música e representarem em desenho suas interpretações dela.

Foram escolhidas duas⁷ músicas para a realização dessa atividade. Orientei os alunos a lembrarem dos conteúdos já vistos sobre a cultura e os sentidos dela para os índios, de modo que os desenhos deveriam considerar o que já havíamos discutido na aula anterior à essa. O resultado desse trabalho integrado foi interessante, por mais que desafiador foi possível verificar alguns desenhos conceituais. Um exemplo foi o trabalho de uma aluna que desenhou no canto esquerdo da folha o índio feliz, no meio os portugueses chegando e roubando as terras dos índios e no canto direito da folha o índio triste, o que mostra que, de alguma forma, o conteúdo abordado estava sendo absorvido pelos alunos.

Esta atividade permitiu, ao mesmo tempo, desenvolver um olhar avaliativo sobre a apreensão do conteúdo por parte dos alunos. O envolvimento da turma para com o tema ficou registrado em seus desenhos e explicações sobre eles, de modo que percebi que, de modo geral, a compreensão da cultura indígena, na perspectiva histórica e atual, ficou melhor entendida pelos alunos.

⁷ Nhamandú, Canção Original da Tribo Guarani, e Índio, composta por Seu Jorge.

Na atividade de execução musical, escolhi a música “Nhamandú” original da Tribo Guarani, tal como consta no material de Almeida e Pucci (2003). Usei a partitura trazida pelas autoras, bem como as orientações didáticas. Esta prática musical foi realizada no auditório da escola. O fato de mudar o espaço gerou na turma uma agitação e empolgação pelo diferente. Para a atividade usei um papel com a letra da música escolhida para a prática. Passei a letra da música com eles, palavra por palavra, verificando a pronúncia correta de cada uma delas. Em seguida, desse mesmo modo, palavra por palavra, ensinei a melodia para eles. Deixei bem claro que a afinação em questão não era obrigatória, para que eles não se sentissem amedrontados ou constrangidos com essa prática, e desse modo participar da atividade proposta. No geral, a atividade fluiu bem e conseguimos cantar diversas vezes e de diversas maneiras a música, realizando uma divisão de vozes femininas e vozes masculinas, depois dividindo a turma em dois grupos mistos. O interessante foi ver que alguns alunos que não estavam tão assíduos nas atividades foram participativos na aula, não tive nenhum confronto com eles.

Os instrumentos utilizados na música Guarani são tambores, chocalhos, o violão e a rabeca. Mas, para as atividades práticas em sala de aula, utilizei clavas, alfaias e o surdo, além dos comuns à essa cultura, visando contemplar a prática instrumental à todos os alunos da turma para que pudessem ter a experiência de tocar ao menos um instrumento.

Após as inserções feitas na cultura Guarani, realizei do mesmo modo, com a cultura do Fandango que, apesar de ser uma dança típica, os alunos não conheciam, ou nunca tinham ouvido falar sobre essa cultura e nem sobre sua música. Sendo assim: “através de slides contextualizei o Fandango, mostrando também as mutações que a música e a dança tiveram no decorrer do tempo, explicando as funções e vestimentas masculinas e femininas, como também a instrumentação e as canções típicas desta cultura” (trecho do relatório da aula 4).

Ao realizar a contextualização histórica, também não tive problemas com a turma, iniciei com o vídeo e, depois, apresentei os slides e os alunos foram lendo junto comigo. As músicas usadas nesta parte do processo foram “Anu”, “Mestre Domingues” e “Barreado”, que são marcas, ou seja, músicas tradicionais do Fandango Paranaense. Percebi que não houve tantos estranhamentos com as músicas, acredito que pela instrumentação e, até mesmo, pela letra que é em português, facilitando a compreensão.

A instrumentação do Fandango Paranaense é mais diversificada que a Guarani, e isso foi um fator importante para o empenho dos alunos nas práticas instrumentais que demonstraram mais interesse por essa música. Nas práticas, fizemos uso da zabumba, triângulo, pandeiro, violão, chocalho (ganzá), agogô.

A turma foi dividida em naipes com os instrumentos que ali estavam disponíveis. Demonstrei como tocar cada um deles, em seguida distribuí os instrumentos aos alunos deixando que eles explorem o instrumento. Em seguida estipulei uma pulsação em que todos os instrumentos deveriam seguir, e em seguida subdividi o tempo de alguns instrumentos, após ter conseguido sincronizar todos os instrumentos toquei as músicas do Fandango (Mestre Domingues, Barreado e Anu) no violão, desse modo todos os alunos foram cantando e tocando junto (Trecho de relatório da aula 5).

As músicas foram ensinadas por repetição. Iniciei a atividade com a canção “Mestre Domingues”, que é mais tranquila, em forma de pergunta e resposta; como exemplo eu cantava: Mestre Domingues que vem fazer aqui? E eles repetiam a frase com a mesma letra e melodia, sendo assim por toda a música. A música “Anu” (canção tradicional do fandango) foi um pouco mais complexa, mas também cantei linha por linha e eles iam repetindo e aos poucos juntei as frases, até conseguirmos cantar a estrofe inteira. A música “Anu” tem três estrofes com a mesma melodia, apenas mudando a letra. A afinação não foi perfeita nas músicas, mas o desenho melódico foi compreendido e não cantar afinado não foi um fator intimidador para os alunos, que continuaram cantando as músicas.

A atividade foi bem produtiva, os alunos se dedicaram a atividade e isso é extremamente gratificante para o professor. Ouso afirmar que muitos ali não tiveram contato com esse tipo de instrumentos, então, se enxerga o ânimo para manipular, tocar e barulhar os instrumentos.

O ponto alto da abordagem do tema Fandango foi a presença de uma professora convidada que faz parte de um grupo Parafolclórico⁸ de Quinta do Sol, denominado “Por do Sol”, no qual se realiza tanto a dança quanto a música do Fandango.

A professora convidada levou algumas tamancas e saíotes para os alunos vestirem, que inicialmente ficaram um pouco tímidos, mas ao verem o material exposto mudou-se essa

⁸ Parafolclórico seria o folclórico estilizado, com danças coreografadas e figurinos mais requintados, por mais que tenham o viés de propagar uma certa cultura, não seguem ao “pé da letra” as suas tradições.

situação. Nesse momento, a turma ficou dividida em dois grupos: os que estavam cantando e tocando e os que estavam dançando. De acordo com a vontade, os alunos poderiam ir trocando de grupos, possibilitando uma experiência com o Fandango mais completa. Além da prática musical e da dança, “a professora reforçou alguns pontos já vistos com os alunos, no que diz a história do fandango, como também a instrumentação e as indumentárias utilizadas pelos dançarinos e dançarinas dessa cultura musical” (Trecho do relatório da aula 6).

O Fandango interessou mais a turma, principalmente pela instrumentação nesse contexto musical. Nessa faixa etária, não há tanto interesse pela música vocal, mas, ainda assim é válido ressaltar que os alunos colaboraram com a atividade proposta a todo o momento e cada um, à sua maneira, cantou a música que estava sendo aprendida. Isso foi possível devido ao respeito que os alunos tiveram com a cultura que estava sendo vista, o que deixa claro, para mim, que a aula de música está muito além de simplesmente tocar algum instrumento musical ou cantar alguma música.

Ao buscar um *feedback* dos alunos sobre o processo, observei o quanto atividades como essas – de práticas específicas – são marcantes na vida escolar dos alunos. Frases como: “gostei muito das aulas, e principalmente aquela que dançamos o fandango”, “a dança me chamou muita atenção e as roupas também”, “gostei muito da aula que a professora participou”, evidenciam esse processo de construção musical e cultural.

Considerações Finais

Esta experiência permitiu observar que o planejamento conjunto entre os profissionais, dentro ou fora do ambiente acadêmico, bem como a participação das preceptoras e orientadoras, desde o planejamento até a atuação em sala, contribuem para a efetivação de um ensino coerente e eficaz para os alunos inseridos na escola.

Na Residência Pedagógica, os alunos residentes adquirem um contato maior com a legislação e com o Projeto Político Pedagógico da escola no qual estão sendo realizadas as atividades. E, não apenas isso, a busca mais precisa sobre o material a ser trabalhado em sala de aula, permitindo mais conhecimentos para sua formação como um futuro professor. É válido destacar que, nesse caso, para além de legislações e leituras específicas, foi necessário

o contato com pessoas que realmente se dedicam ao estudo destes temas, tanto no contexto indígena quanto no Fandango, abrindo ainda mais meus horizontes como professor e, desse modo, podendo realizar uma inserção em sala de aula eficaz.

Isso contribuiu, significativamente, para a ampliação da compreensão de aspectos históricos e dos sentidos de ambas as culturas, proporcionando um conhecimento qualificado aos alunos e, para mim, uma experiência docente que envolveu mais do que pesquisas bibliográficas, mas a constituição de uma rede de apoio para organizar e realizar as aulas. Neste sentido, este processo foi significativo para os alunos e também para a minha formação docente, explicitando que a pesquisa e a busca de parcerias são inerentes às tarefas do educador.

Referências

ALMEIDA, Berenice de; PUCCI, Magda. *A floresta canta!:* uma expedição sonora por terras indígenas do Brasil – 2 ed. – São Paulo: Peirópolis, 2014. 72p. : il. Color.

ALMEIDA, Berenice de; PUCCI, Magda. *Outras terras, outros sons* – São Paulo: Callis, 2003.

BRASIL. BNCC – Base Nacional Comum Curricular MEC/GOV: Brasília 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 06/06/2019

FUNDAÇÃO CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa de Residência Pedagógica. 2018. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 01/06/2019

PARANÁ. Referencial curricular do Estado: princípios, direitos e orientações. Curitiba, 2018. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1383>> Acesso em: 06/06/2019

PARANÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Fandango no Paraná. Disponível em: <<http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=311>>. Acesso em: 05/06/2019

ⁱ Professora orientadora no Subprojeto “Música”.