

Educação musical na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins

GTE 06 – EDUCAÇÃO MUSICAL E HUMANIZAÇÃO

Simpósio

*Ana Roseli Paes dos Santos
Universidade Federal do Tocantins
Pós-graduação em Música/UFSJ
INET-md/Universidade de Aveiro
anaroseli@uft.edu.br*

*Aparecida de Jesus Soares Pereira
Universidade Federal do Tocantins
cida.soares@uft.edu.br*

*Waldir Pereira da Silva
Universidade Federal do Tocantins
waldir.pereira@uft.edu.br*

*Wilson Rogério dos Santos
Universidade Federal do Tocantins
rg_santos@mail.uft.edu.br*

Resumo: Há mais de sete anos, quando foi criado o curso de licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes Visuais e Música na Universidade Federal do Tocantins, imaginávamos que viria pela frente longas discussões por causa das áreas de habilitação. Questionavam-nos sobre “o que é que a Educação do Campo tem a ver com arte”, uma vez que a maior parte das licenciaturas existentes estava voltada para as ciências exatas, biológicas ou letramento. Portanto, partimos para várias linhas de frente. Uma, referente a adesão nacional advogando em prol da educação musical nas escolas públicas, outra para mostrar que a música faz parte da formação humana, portanto deve integrar todo o sistema educativo e por fim, mostrar que a educação no campo em nada deveria diferir da educação urbana no que diz respeito à oferta da disciplina música e na qualidade do ensino. Promovemos encontros nacionais e congressos internacionais para colocarmos em pauta a discussão de uma educação musical para a educação campestre, pois até 2020 éramos a única instituição pública a oferecer a licenciatura nessa vertente artística. São esses desafios e ações que este simpósio vem apresentar, em quatro textos, que discutem a formação musical e as pesquisas no âmbito da licenciatura da Educação do Campo com habilitação em Artes Visuais e Música da Universidade Federal do Tocantins.

Palavras-chave: Educação musical, Educação do Campo, Formação em educação musical.

A EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRAJETÓRIA, DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS

GTE 06 – Educação Musical e Humanização

Simpósio

*Waldir Pereira da Silva
Universidade Federal do Tocantins
waldir.pereira@uft.edu.br*

*Aparecida de Jesus Soares Pereira
Universidade Federal do Tocantins
cida.soares@uft.edu.br*

Resumo: Esse trabalho aborda a educação musical no contexto da educação do campo com suas dificuldades, desafios e enfrentamentos para a implantação da educação musical nas escolas camponesas de educação básica, mais especificamente nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, como também na formação inicial dos futuros professores de música. O objetivo é apresentar uma realidade pouco estudada no estado do Tocantins, portanto desconhecida de muitos e que carece de mais estudos. Se trata de uma pesquisa bibliográfica e documental sendo utilizados autores como: Caldart (2012), Molina (2012) para os aspectos relacionados a educação do campo, e Fernandes (2013), Martins (1998), Mateiro (2006), Penna (2010), Schafer (1991), Souza (2009) para a educação musical. Transitando nas duas áreas utiliza-se Silva (2018) assim como Pereira e Silva (2019). As conclusões apontam as grandes dificuldades para a implantação da educação musical nas escolas de educação básica do campo.

Palavras-chave: Educação Musical, Educação do Campo, Alternância Pedagógica.

Introdução

O estado do Tocantins tem uma população heterogênea que se constitui de uma variedade de povos indígenas, quilombolas, entre outros grupos, assim como uma significativa população rural. A melhoria do nível de escolaridade no Estado, oferecendo uma educação superior pública, contextualizada e inclusiva é uma das metas e desafios para a formação desses sujeitos nas diversas áreas do conhecimento.

A criação e implantação de uma universidade pública na esfera federal representa uma grande conquista para o cidadão tocantinense e em especial para a população campesina que, até o ano 2000 não tinha uma universidade federal ofertando cursos de graduação e pós-graduação visando formar profissionais qualificados e comprometidos com o desenvolvimento regional nos campos social, econômico, político e cultural.

A Universidade Federal do Tocantins é multicampi e possui 7 (sete) *campi* universitários localizados em regiões estratégicas do Estado, implantados nas cidades de Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis, sendo ofertados cursos de Educação do Campo – Códigos e Linguagens – Artes Visuais e Música nas cidades de Arraias, região sudeste do estado e em Tocantinópolis no extremo norte do estado na região denominada Bico do Papagaio, sendo a única universidade pública federal que oferta dois cursos de Licenciatura em Educação do Campo com esses códigos e linguagens.

Com a criação da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT, a UFT conta atualmente com 5 (cinco) campi universitários, dentre eles o campus na cidade de Arraias, denominado Campus Professor Dr. Sérgio Jacintho Leonor, que oferta o Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes Visuais e Música. Com esta criação, esse relato de experiência assim como as análises serão referentes ao Curso de Educação do Campo na cidade de Arraias.

1 O Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Porque criar um curso de Licenciatura em Educação do Campo com códigos e Linguagens – Artes Visuais e Música na Universidade Federal do Tocantins? Não seria mais conveniente ofertar um curso que venha atender as necessidades do homem do campo? Indubitavelmente estas e outras perguntas poderão ser feitas. A partir da aprovação e implantação, estas e outras perguntas eram feitas questionando o porquê dessas habilitações.

Em consulta ao sítio da universidade alguns documentos analisados trazem respostas a essas e outras perguntas. O Projeto Pedagógico do Curso destaca que:

A base fundamental de sustentação da Educação do Campo é que o território do campo deve ser compreendido para muito além de um espaço de produção agrícola. O campo é território de produção de vida; de produção de novas relações sociais; de novas relações entre os homens e a natureza; de novas relações entre o rural e o urbano. São relações que revelam vários

tipos e formas de ocupação do espaço no campo brasileiro e no Estado do Tocantins. (UFT, 2013, p.21)

Os pressupostos epistemológicos da educação do campo se diferem dos da educação rural. Enquanto a educação rural se apresentava distante da realidade do trabalho e da vida do homem do campo com a educação sendo utilizada pelas classes dominantes para manter a classe trabalhadora rural subordinada aos seus interesses, a educação do campo se caracteriza pela transformação e emancipação humana.

Sobre essa nova concepção Caldart diz que

A Educação do Campo, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado (reafirma em nosso tempo que *não deve ser o Estado o educador do povo*). (CALDART, 2012, p. 262)

São novos tempos, nova realidade e novas relações que se estabelecem. Professores pioneiros do curso relataram que “quando construíram o projeto estava em vigor a Lei 11.769/08 que torna obrigatório o ensino de música nas escolas de educação básica e isso ampliaria o campo de atuação desse profissional e que havia deficiência de professores habilitados nessas áreas”.

De acordo com os documentos disponíveis o curso foi criado em 2013 e iniciou suas atividades em maio de 2014 com modalidade de ensino presencial em regime de alternância ofertando, inicialmente 120 (cento e vinte vagas) anuais nos três primeiros anos para futuros discentes oriundos da área rural para atuarem nas escolas do campo situadas em contextos socioculturais diversificados.

Com o lançamento do Edital nº 02, de 05 de setembro de 2012, uma Chamada Pública para Seleção de Projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o Programa de Apoio à Implantação das Licenciaturas em Educação do Campo - PROCAMPO, a Universidade Federal do Tocantins, através do *Campus* de Arraias, apresentou o Projeto Político Pedagógico para a criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Códigos e Linguagens Artes Visuais e Música.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso publicado na página da universidade, o curso,

foi elaborado por um grupo de professores que atuam na área da educação

do campo como docentes, pesquisadores e extensionistas e integram o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo – GEPEC no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPq. (UFT, 2013, p. 16-17).

Dialogando com esta citação, em 2013, ano da construção desse documento, não havia na cidade de Arraias professores com graduação e pós-graduação nas áreas de códigos e linguagens da matriz curricular que estava sendo construída, para sistematizar e disseminar os saberes das diversas áreas epistemológicas, o que não significa que não houve participação de professores das áreas artísticas de outros estados da federação, assim como a consulta a projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em Artes Visuais e Música, como parâmetros para se construir uma matriz curricular com essas duas linguagens artísticas, voltadas para as especificidades e necessidades do homem do campo.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso, disponível no sítio da universidade, um dos objetivos do curso é:

Realizar uma formação contextualizada na área de Artes e Música que possibilite ao discente de Licenciatura uma identidade na área de formação de educadores/as politicamente comprometida com a cultura, as lutas sociais e com o campo brasileiro. (UFT, 2013, p. 33-34)

A questão da “polivalência” tem sido discutida no Brasil desde a inclusão do componente curricular Educação Artística contido na Lei nº 5.692/71 quando o professor teria que ministrar aulas de Artes Plásticas, Artes Cênicas, Desenho e Música e, em pleno século XXI ainda encontramos resquícios dessa “polivalência”, em menor escala, caracterizada nessas duas habilitações com especificidades distintas.

Nesse contexto, o Projeto Pedagógico do Curso traça o perfil profissiográfico do aluno:

O perfil profissiográfico do Licenciado em Educação do Campo a partir da formação comum da docência na Educação Básica está estruturado de forma a garantir uma consistente formação teórica, uma diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso. Tem uma sólida formação de base generalista, crítica e ética, possibilitando ao cidadão-profissional aprofundamento em áreas de conhecimento do Curso e desenvolvendo uma preocupação com a formação continuada. (UFT, 2013, p. 34)

Pensando nesse “aprofundamento” nas áreas de conhecimento do curso, gestores

do curso informaram que o Projeto Pedagógico do Curso está sendo reestruturado recebendo uma atenção especial as habilitações. Especificamente, a linguagem musical passa por profundas mudanças no sentido de procurar garantir o que se preconiza como perfil profissiográfico do aluno, no sentido de maior desenvolvimento de competências, atitudes e habilidades que estejam coerentes com seus objetivos e com esse perfil profissiográfico.

O acesso ao curso se dá por meio do processo seletivo, de acordo com Edital específico da Comissão Permanente de Seleção - COPESE-UFT, não considerando a classificação no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, e no Programa de Avaliação Seriada de Acesso ao Ensino Superior – PAES, no intuito de oferecer a população campesina o acesso ao ensino superior de forma igualitária, formando professores para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio das escolas do/no campo.

Registros da coordenação do curso mostram que de abril de 2014 a abril de 2015 o curso iniciou suas atividades ofertando somente disciplinas da área de humanidades pois os professores de Artes Visuais e Música só tomaram posse a partir de maio de 2015 e a partir deste ano iniciaram as análises e discussões sobre o Projeto Pedagógico do Curso e as primeiras ações para a sua reestruturação observando a verticalidade e horizontalidade das disciplinas específicas, ementário, carga horária e bibliografia, corrigindo falhas que, segundo a compreensão desses professores, precisava fazer adequações visando uma melhor formação do professor na área de música.

O curso é regular e caracteriza-se por estar fundamentado no regime de alternância pedagógica em dois espaços formativos: o Tempo-Universidade (TU) e o Tempo-Comunidade (TC). No Tempo Universidade os alunos têm atividades didático-pedagógicas em tempo integral pela manhã e à tarde, utilizando também o período noturno para os trabalhos acadêmicos, atividades artísticas e de descanso. Essas atividades ocorrem nos meses de janeiro e julho e em alguns finais de semana nos meses subsequentes.

Sobre o modelo de Alternância Pedagógica, Molina argumenta:

A garantia da Educação Superior em Alternância, ainda que com diferentes concepções e temporalidades variadas na execução do Tempo Escola e Tempo Comunidade, tem funcionado como estratégia relevante para a disputa de diferentes áreas do conhecimento nas quais há necessidade de formação dos trabalhadores, disputando com estas conquistas usos contra-hegemônicos dos conhecimentos adquiridos nesses cursos superiores. (MOLINA, 2012, p. 247)

Com essa formatação pretende-se garantir uma formação de qualidade em nível superior a muitos sujeitos que até então estão discriminados devido à localização geográfica onde residem e outros fatores que impedem a sua estada na universidade de segunda a sexta feira. Neste sentido se constroem novas prática e novas relações educacionais se estabelecem configurando assim novos territórios.

Sobre os desafios e enfrentamentos do regime de Alternância Pedagógica, Silva (2018) pontua:

O diferencial do curso em relação às demais habilitações em Música no país é o regime de alternância pedagógica que apresenta desafios no sentido de aglutinar o *tempo universidade* e o *tempo comunidade*, sem prejuízos à formação humana e musical desses sujeitos, tendo como uma de suas metas uma educação musical de qualidade. (SILVA, 2018, p. 179-180)

As atividades referentes ao Tempo Comunidade que se configuram são realizadas no espaço socioprofissional do aluno quando eles retornam para as suas comunidades, e lá refletem e estudam os conteúdos transmitidos no Tempo Universidade, discutem com a comunidade e colegas, levantam hipóteses acerca de possíveis soluções de problemas. Esta dimensão se completará em sala de aula, a cada retorno para as atividades de Tempo Universidade com a socialização e discussões grupais.

2 A Educação Musical na Educação do Campo

Devido ao pequeno espaço para um conteúdo tão extenso serão apresentadas apenas sucintas reflexões sobre a educação musical no Brasil e sua aplicação na educação campesina. A nomenclatura educação musical já foi utilizada no Brasil no início da década de 1960, permanecendo até 1971. Com a Lei 5692/71 foi implantado o componente curricular educação artística que a substituiu. Por décadas, a educação musical foi entendida e se caracterizava pelo estudo e execução de um instrumento musical visando a formação de um instrumentista, um virtuose, divulgando assim a cultura musical, de caráter erudita, do ocidente, herdando um modelo conservatorial europeu, acessível somente às classes mais privilegiadas.

Sobre a realidade da educação musical no Brasil, Mateiro diz:

A educação musical tornou-se, então, privilégio de uns poucos, pois a maioria

das escolas brasileiras aboliu o ensino de música dos currículos escolares devido a fatores como a não obrigatoriedade da aula de música na grade curricular e a falta de profissionais da área, somando-se a isso os valores culturais e sociais que regem a sociedade brasileira. (MATEIRO, 2006, p. 118)

Sendo assim, formavam-se músicos instrumentistas, e não se formava o educador musical. Com a criação dos Cursos de Licenciatura em Educação Artística que se apresentava como a solução para os problemas existentes, outros problemas surgiram, como a figura do professor polivalente nas escolas de educação básica ministrando aulas de várias linguagens artísticas, muitos deles com formação em outras áreas do conhecimento. Sob a égide da Lei 9394/96 práticas profissionais pedagógicas utilizadas do período 1971/1996 e também no século XXI ainda se fazem presentes nas *práxis* de muitos professores.

Com a criação dos Cursos de Licenciatura em música esperava-se que esse panorama mudasse pois novas concepções para o ensino e aprendizagem de música se apresentavam. Se referindo a formação do educador musical, Fernandes (2006, p. 81) argumenta que “servirá para garantir o desenvolvimento tanto da expressão como do conhecimento estético, funções primordiais da educação musical”. Assim, não teremos atuando o instrumentista, mas o educador musical, que poderá ser também um instrumentista. Então qual é o diferencial? O “educador musical” utiliza e aplica seus conhecimentos musicais adquiridos na academia e na vida para a formação integral do educando. Ele tem um compromisso, ou deve ter, com essa formação e não somente com uma transmissão de conhecimentos, ele ensina e o aluno aprende, assemelhando-se a educação bancária preconizada por Paulo Freire.

A educação musical na educação do campo é uma prática recente e enfrenta desafios que não diferem de alguns estados da federação sabendo-se que a formação do professor em nível superior em universidade pública para ministrar aulas de música na educação básica é muito recente, datando o seu início em 2014.

Pereira e Silva, refletem sobre a educação musical campesina:

Acredita-se que a Educação Musical na Educação do Campo deve abarcar mais do que a educação estética e a alfabetização musical, com vistas a desenvolver um ensino vivo e criativo. Ensino esse que valorize os conteúdos e sua sistemática, mas também a espontaneidade, a crítica e os valores informais, que saiba lidar tanto com o que é planejado, quanto com o que é inesperado, e, enfim, que saiba adequar consciente e consistentemente o seu ensino a cada espaço educativo, tendo em vista as distintas particularidades e realidades. (PEREIRA; SILVA, 2019, p. 8362)

O homem campesino no período da educação rural era conhecido por muitos como alguém de certa forma avesso e resistente às tecnologias. Com as novas concepções de uma educação no/do e para o campo, o surgimento dos cursos de Educação do Campo, as inovações tecnológicas foram progressivamente incorporadas a boa parte das atividades, porém adequando-as a cada espaço educativo.

No que diz respeito às inovações tecnológicas e sua utilização na educação musical campesina, Souza acrescenta:

As transformações tecnológicas configuram novas formas de aprender e ensinar música presentes na educação musical contemporânea. [...] Para os educadores musicais, tornou-se imperiosa a necessidade de compreender as condições de produção de sentidos que as tecnologias eletrônicas promovem nas experiências pedagógico-musicais dos alunos. (SOUZA, 2009, p. 8)

A educação musical na educação do campo aponta para uma nova realidade de se ensinar e aprender música na região por meio de recursos tecnológicos disponíveis. Uma pequena experiência no que diz respeito ao ensino do violão no curso de educação do campo aponta para uma nova realidade educacional em relação a educação rural. Os alunos já possuem seus *smartphones*, baixam aplicativos para afinarem seus instrumentos, e existem aqueles que tem seus violões com afinador. Evidentemente, os alunos são ensinados e desafiados a afinarem seus instrumentos de “memória” ou de “ouvido”, resguardando de possíveis problemas como a bateria descarregar e a falta de energia elétrica, fato que comumente ocorre na região, assim como oscilações frequentes e quedas da internet. A utilização de *softwares* e programas de edição de partituras para o ensino e aprendizagem de música também são utilizados. Neste sentido conclui-se que a contemporaneidade exige mudanças na formação desse professor para utilizar as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Penna (2010) se refere a predominância do modelo conservatorial e que esse modelo dificulta a renovação das práticas pedagógicas, metodológicas e sugere:

deixemos para trás as práticas fixas da tradição, buscando construir alternativas que atendam às necessidades dos diferentes contextos em que a educação musical pode atuar, comprometendo-se sempre com um projeto de democratização do acesso à arte e à cultura. (PENNA, 2010, p. 65)

Corroborando com essa autora, professores com formação conservatorial atuando

em outro contexto sociocultural, no caso, na educação do campo para formar professores de música, foram desafiados a rever seus conceitos e suas práticas pedagógico-musicais no sentido também de valorizar, preservar e de alguma forma divulgar a cultura regional. Assim, o homem do campo passa a ter acesso a esse bem imaterial, antes negado pelo poder público. Não se pode cercear o direito ao homem do campo a uma educação igualitária em termos musicais.

A história das lutas e enfrentamentos dos movimentos sociais bem como os trabalhos produzidos na academia apontam para uma educação contextualizada para o homem do campo e em se tratando de educação musical para os camponeses segue a mesma linha de raciocínio.

Em termos práticos, de acordo com Fernandes,

Quando o material musical escolhido pelo professor faz parte da identidade musical do aluno, ou seja, faz parte de sua identidade cultural, um conjunto de traços que são comuns a todos os membros de nosso grupo cultural, a aprendizagem se torna contextualizada. (FERNANDES, 2013, p. 31)

Deduz-se que na região sudeste do estado predomina a música sertaneja e suas ramificações, música regional, música religiosa e, para um aprendizado contextualizado logicamente com esse repertório pode-se trabalhar os aspectos relacionados a educação musical. Entretanto, em um mundo globalizado a interculturalidade musical se apresenta pois pode existir interesse por parte dos acadêmicos em conhecer e estudar a música de outras culturas e/ou outros gêneros musicais.

3 Enfrentamentos que se constituem em desafios

Um dos enfrentamentos a se destacar no que diz respeito a inserção da Educação Musical no Curso de Licenciatura em Educação do Campo e conseqüentemente nas escolas públicas de Educação Básica, Ensino Fundamental II e Ensino Médio do sudeste tocantinense, é a reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso que, segundo dados na coordenação do curso, só teve início oficialmente no ano de 2017, e que só poderia ocorrer após os três primeiros anos de implantação do curso. Esse processo de estruturação estendeu-se até o mês de abril de 2018, sendo aprovado no âmbito do colegiado e encaminhado as instâncias superiores para tramitação.

Segundo documentos do curso, o referido projeto foi aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE, com adequações a serem feitas e o retorno do documento ao colegiado do curso para realizar os ajustes recomendados. Os ajustes solicitados foram feitos, aprovados pelo colegiado e enviados. Em janeiro de 2020, e-mail institucional informou que o projeto precisava de mais adequações relacionadas com a adequação a Resolução CNE/CP Nº 2/2019 (diretrizes curriculares nacionais para formação Inicial de professores), assim como a creditação da extensão. Com a pandemia todo esse processo se tornou ainda mais moroso e a perspectiva é de que os trabalhos sejam retomados no segundo semestre de 2021.

Nessas idas e vindas, já se passaram mais de três anos e até a presente data o novo Projeto Pedagógico do Curso, que não é mais novo, já precisa de novas adequações quanto ao ementário, matriz curricular e carga horária, ainda vigorando atualmente o Projeto Pedagógico do Curso elaborado em 2013.

Evidentemente deve haver unanimidade no colegiado do curso quanto a necessidade premente de que esse novo projeto entre em vigor, em caráter de urgência, para que se possa dar uma maior e melhor parcela de contribuição na formação de educadores musicais e, conseqüentemente um profissional melhor qualificado para atuar no magistério da educação básica, contribuindo também assim para a inserção da educação musical nas escolas.

Outro enfrentamento está relacionado ao fato já comprovado cientificamente através de Trabalhos de Conclusão de Curso em formato de monografia e nas pesquisas realizadas com a disciplina Estágio Curricular Supervisionado III e IV, no âmbito do curso, que constataram na região professores e professoras ministrando aulas de Arte com formação em outras áreas do conhecimento, como português, matemática, história, geografia, biologia, física, dentre outras áreas, para completar a carga horária.

No que diz respeito a ministrar aulas de música sem formação na área, Schafer expõe sua posição e questiona:

Sendo a música uma disciplina complexa, que abrange teoria e prática de execução, deve ser ensinada por pessoas qualificadas para isso. Sem concessões. Não permitiríamos que alguém que tivesse frequentado um curso de verão em física ensinasse a matéria em nossas escolas. Por que haveríamos de tolerar essa situação com respeito à Música? Por acaso ela está menos vinculada a atos complexos de discernimento? Não. (SCHAFFER, 1991, p. 303)

Nessa mesma linha de raciocínio Martins argumenta:

Para nos apropriarmos de uma linguagem, entendermos, interpretarmos e darmos sentido a ela, é preciso que aprendamos a operar com seus códigos. Do mesmo modo que existe na escola um espaço destinado à alfabetização na linguagem das palavras e dos textos orais e escritos, é preciso haver cuidado com a alfabetização nas linguagens da Arte. (MARTINS, 1998, p. 14)

Dialogando com os dois autores acima fica clara a necessidade inquestionável de se ter professores licenciados na área para ministrar aulas de Arte, especialmente a música, embora a lei vigente não determine, mas que apenas tenha graduação. Não se encontra nas escolas públicas estaduais do sudeste tocantinense nenhum professor ministrando aulas de português ou matemática para o ensino médio, por exemplo, sem ter graduação específica na área. Se referindo a área de Arte, é devido à falta de professores licenciados na região? Argumento falso e sem fundamentação. Evidentemente que não.

Dados da secretaria acadêmica mostram que foram licenciados até o final do ano de 2019, 55 alunos, 7 alunos em 2020 e, para 2021, 18 alunos que já integralizaram a carga horária do curso, aguardam a data de outorga de grau e estarem aptos a ingressarem no mercado de trabalho. Deve-se informar que essa quantidade de licenciados é suficiente para suprir a carência de professores de música e artes visuais na região considerando a quantidade de escolas públicas. Essa realidade constitui-se em outro enfrentamento que se materializou através de cobranças diretas a Secretária Estadual de Educação em eventos públicos oficiais da universidade.

Quanto a distribuição de encargos docentes a professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, os gestores e as gestoras educacionais dessas escolas utilizam de outros critérios para vincular professores à disciplina Arte, segundo estes(as), devido à falta de professores efetivos licenciado em uma das linguagens artísticas contidas na Lei nº 9.394/96, assim como a falta de concursos públicos ofertando vagas para a área de Arte constando em seus editais, como pré-requisito, a licenciatura em música, por exemplo.

Segundo dados da coordenação do curso, mais um enfrentamento que se pode nomear está relacionado as dificuldades enfrentadas pelo corpo docente da área de música, relacionado ao corpo discente que é formado por alunos que, em sua maioria, nunca estudaram música e quando estudaram a disciplina Arte no Ensino Médio tiveram professores que também nunca estudaram música. Neste contexto educacional campesino os professores

da área de música tentam minimizar os problemas com a oferta de projetos de extensão, tais como: Coral Universitário, Grupo de Cordas, Banda Filarmônica, e oficinas de violão, flauta, teclado e percussão. Assim, os alunos podem colocar em prática o que estudaram nas disciplinas teóricas do curso. Deve-se ressaltar que tem alunos com experiências musicais advindas de atividades nas igrejas e com a música popular brasileira. Esse conjunto de ações culminam com atividades artístico-musicais noturnas como: Sextas Musicais e Saraus.

Deve-se acrescentar que para a realização dessas e outras atividades musicais, o curso conta com dois laboratórios de música com diversos instrumentos tais como: Piano de Armário, Teclados, Violões, Violas caipira, Violinos, Violas, Violoncelos, Contrabaixos, acordeons e outros instrumentos musicais, assim como aparelhagens de sonorização, instrumentos diversos de percussão, e muitos desses instrumentos o laboratório possui em grande quantidade e são disponibilizados para que os alunos possam estudar.

Finalmente deve-se acrescentar que essa estrutura dos laboratórios de música, estrutura física do campus, titulação e qualificação dos professores, dentre outros aspectos levaram o curso a obter nota 5 na avaliação *in loco* feita pelo INEP/MEC em 2019.

Considerações Finais

À guisa de conclusão a história da educação do campo é marcada por desafios, lutas e enfrentamentos. Desta mesma forma a inserção da educação musical na educação do campo tem sua trajetória marcada também por desafios e enfrentamentos em prol de uma educação musical de qualidade.

Referências

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 ago. 2008, seção I, p.1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 15 jul. 2014.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Organizadores). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

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

MARTINS, M.C.F.D. **Didática do Ensino de Arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. Educação Musical nas Escolas Brasileiras: retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais. In. **Revista Nupeart**, v.4, n.4, Florianópolis: Editora V4. set. 2006. p. 115-135.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo: novas práticas construindo novos territórios. In. ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Organizadoras). **Territórios Educativos na Educação do Campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 239-250.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PEREIRA, Aparecida de Jesus Soares; SILVA, Waldir Pereira da. Curso de Licenciatura em Educação do Campo em Arraias-TO: formação musical e profissionalidade docente. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 7, p. 8352-8365 jul. 2019 ISSN 2525-8761.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada; Magda R. Gomes da Silva; Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

SILVA, Waldir Pereira da. Educação Musical no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFT/Campus de Arraias. In. SANTOS, Ana Roseli Paes dos; SANTOS, Wilson Rogério dos. (Organizadores). **Educação Musical na Educação do Campo**: outras epistemologias. Palmas-TO: EDUFT, 2018.

SOUZA, Jusamara. Aprender e Ensinar Música no Cotidiano. In. Jusamara Souza (Org) **Aprender e Ensinar Música no Cotidiano: pesquisas e reflexões**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2009. Páginas: 7-12.

UFT. UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Arraias**. UFT. 2013.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERFIL DO ALUNO NO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, COM HABILITAÇÃO EM ARTES VISUAIS E MÚSICA, NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT)

GTE 06 – Educação Musical e Humanização

Simpósio

*Wilson Rogério dos Santos
Universidade Federal do Tocantins
rg_santos@mail.uft.edu.br*

*Ana Roseli Paes dos Santos¹
Gabinete de Investigação em Educação/UFT
Pós-graduação em Música/UFSJ
INET-md/Universidade de Aveiro
anaroseli@uft.edu.br*

Resumo: No Brasil, a população que habita o campo vive uma permanente condição de desigualdade quando consideramos o acesso à escolaridade e demais serviços públicos. A partir das lutas e da atuação dos povos e de entidades ligadas ao campo foram criados vários espaços para o debate e a implementação de políticas que melhorassem a situação dessas pessoas. Dentre elas destaca-se a criação de cursos universitários visando o atendimento das populações ligadas a estes locais. Em 2014, na Universidade Federal do Tocantins foi criado o curso de Educação do Campo, com habilitação em Artes Visuais e Música Com a finalidade de conhecer o perfil do alunado deste curso foi realizada uma pesquisa em forma de inquérito (survey) que apresentou dados significativos relacionados a locais de moradia, ligação com o campo e motivos de interesse pela Licenciatura. Entre estes motivos, destaca-se a Música, apontada por quase 70% dos alunos, como um dos principais fatores para a escolha do curso. Esta constatação é significativa porque sabemos que a Arte e especialmente a Música tem o poder de atuar na construção de uma identidade coletiva, seja nas comunidades quilombolas, nos assentamentos ou nas comunidades periféricas rurais ou urbanas, sendo que no caso das culturas de tradição popular, a música funciona como catalisador no processo de trazer visibilidade social, a estas comunidades.

Palavras-chave: Educação Musical; Licenciatura em Música; Música e Educação do Campo.

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Introdução – Educação do Campo

No Brasil, a população que habita o campo vive uma permanente condição de desigualdade quando consideramos o acesso à escolaridade e demais serviços públicos. Durante muitos anos a educação escolar para o campo esteve vinculada a uma educação *no* campo “descontextualizada, elitista e oferecida para uma minoria da população brasileira” (SANTOS, 2017, p. 212).

Desse modo, a luta por uma educação voltada ao campo é fruto de embates seculares, de lutas políticas e de tensões entre diferentes atores da sociedade brasileira. Mais recentemente, a partir da redemocratização, no final dos anos 1990, diversos espaços de debate foram criados visando a discussão sobre as diferentes propostas para a educação do campo.

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria (CALDART, 2002, p. 18).

No final dos anos 1990, foi presenciada a criação de diversos espaços públicos de debate sobre a educação do campo, visando fortalecer a área e contribuir na “desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade; sobre a visão tradicional do jeca tatú, do campo como lugar de atraso” (MOLINA, 2002, p. 27). Assim como se afastar do ensino tecnicista, voltado essencialmente para a formação de mão-de-obra e a serviço do mercado e do “agronegócio”. O que se pretende é a formação, salvaguarda e valorização da cultura dos povos do campo.

Por isso este nosso movimento por uma educação do campo se afirma como um basta aos ‘pacotes’ e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou escravizam. Basta também desta visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado. Queremos participar diretamente da construção do nosso projeto educativo; queremos aprender a pensar sobre a educação que nos interessa enquanto ser humano, enquanto sujeitos de diferentes culturas (CALDART, 2002, p. 19-20).

Em 16 de abril de 1998 é criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e em 2004 é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade (SECAD)², no âmbito do Ministério da Educação. Nessa secretaria, foi instituída a Coordenação Geral da Educação do Campo. A partir de então, a Educação do Campo passa a ter um novo desenvolvimento, com a criação de ações educativas como o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO):

A aprovação do Procampo surgiu do reconhecimento e da necessidade de formação inicial para educadores/as do campo. Contribuiu para fortalecer o debate acerca das políticas públicas educacionais e enfrentar, com seriedade, questões que ainda não haviam sido discutidas pelo governo brasileiro (SANTOS, 2017, p. 217).

A partir daí surge a percepção da necessidade de implantação de cursos superiores que estivessem vinculados às universidades federais e que trabalhassem na formação de professores e professoras voltados à área. Desta maneira, é publicado um edital³ que trouxe a possibilidade da implantação e institucionalização de 44 cursos de Licenciatura em Educação do Campo em diversas Universidade Federais.

Este edital contempla a proposta apresentada pela UFT e é implantado, em 2014, o Curso de Educação do Campo, sendo a UFT a única dentre as universidades aprovadas a oferecer uma Licenciatura em Educação do Campo, na área de Linguagens e Códigos: Artes Visuais e Música.

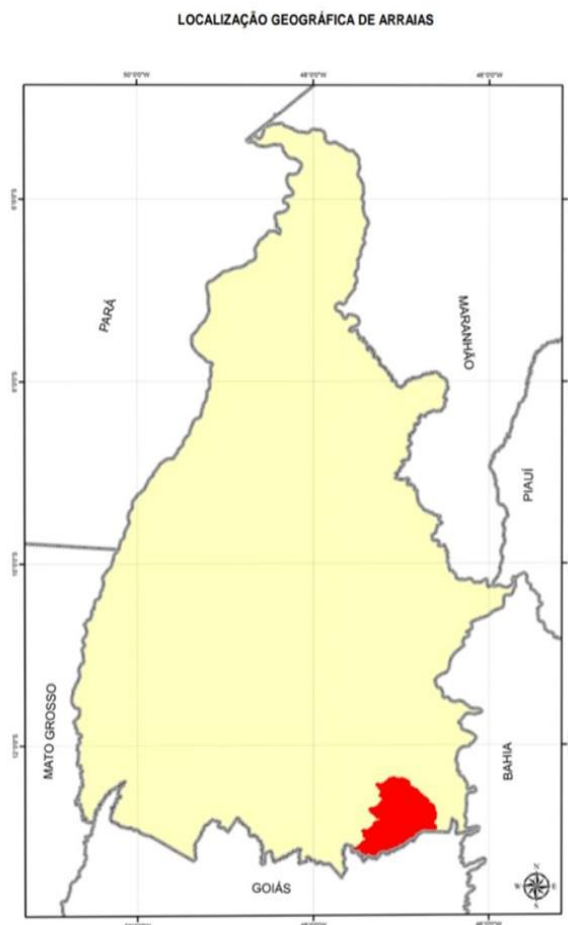
O curso a que se refere este trabalho é o existente no Campus de Arraias, município que dista 420 Km ao sul da capital, Palmas. Sua população é de aproximadamente 11.550 habitantes e foi fundada em 1740. Seu núcleo populacional possui uma forte tradição religiosa e cultural e, na medida do possível, tenta preservar seu patrimônio, como o conjunto de casas e as festas populares, como a caretagem e o Carnaval do Entrudo⁴. Na figura 1 abaixo é possível verificar sua localização no extremo sul do estado do Tocantins:

² Que depois passou a ser denominada SECADI (acrescentando-se a expressão inclusão). A SECADI foi extinta por meio do Decreto n.º 9.465, de 2 de janeiro de 2019.

³Edital 02/2012 (SESU/SETEC/SECADI/MEC) Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11569-minutaeditais-selecao-ifesifets-03092012&Itemid=30192

⁴ A caretagem: a partir da meia-noite, os caretas, pessoas montadas a cavalo e mascarados, saem pelas ruas da cidade chicoteando de forma brusca as pessoas que não estão recolhidas, eles também “roubam” animais e pertences dos sítios para montar uma “quinta” onde é guardado o Judas até a manhã de sábado. O entrudo é uma maneira de comemorar o carnaval que vem do período imperial, durante os dias de carnaval os foliões saem às ruas da cidade molhando uns aos outros, o que não é ruim, considerando-se a temperatura daquela região em fevereiro/março, eles são acompanhados por charangas ou pequenas bandas ou, atualmente, com trios elétricos.

Figura 1: Localização geográfica de Arraias (TO)



Fonte: TOCANTINS, 2017, p. 9.

Com relação ao curso, de acordo com Sales (2018, p. 120), seu Projeto Pedagógico foi aprovado em 22 de janeiro de 2014. O primeiro vestibular foi realizado em 23 de março de 2014, com prova de conhecimentos gerais e redação. Participaram dessa prova cerca de 930 pessoas, o que demonstra que havia uma demanda reprimida e que o Regime de Alternância, proposto para a efetivação do curso, possibilitou a procura por pessoas que estavam à margem dos processos seletivos da universidade.

A pesquisa e o Campo

A partir de uma pesquisa destinada a um trabalho de conclusão de curso (SANTOS, 2020), foi possível conhecer um pouco mais o perfil do alunado. O trabalho consistiu em um levantamento que teve como foco uma das classes de alunos ingressantes no curso, com o objetivo de compreender o perfil do aluno ingressante e o que levava os alunos e alunas a

optarem pela área, de onde vieram, quais suas vinculações com a vida campesina e quais suas perspectivas de desenvolvimento humano e social. Desta maneira foi possível chegar a algumas conclusões referentes à importância que a habilitação em Música exerce na escolha destas pessoas.

No entanto antes de entrar nessa discussão é preciso esclarecer uma questão fundamental. Ao contrário do que o senso comum pode nos sugerir, ao nos referirmos a *alunos ou escolas do campo*, estamos falando de um conjunto de pessoas e estabelecimentos situados em diferentes localidades e não exatamente *no* campo. Assim, dentro desta qualificação podemos considerar os pequenos conglomerados urbanos, as cidades médias afastadas dos grandes centros, as periferias e, obviamente, as pessoas do campo.

É preciso que se tenha clareza nesta questão, pois os leitores que não estão acostumados com o assunto, ou que não são da área, imaginam as escolas do campo apenas no campo, o que é um erro comum e até compreensível.

Para contribuir no esclarecimento desta questão, visto que estamos dentro de um Encontro que não é diretamente ligado à área da Educação do Campo, é importante trazer à discussão alguns dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Na cartilha *Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos no Brasil*, o Instituto chama a atenção para a importância da definição dos espaços rurais e urbanos de um território, visando a definição de políticas econômicas, sociais e urbanísticas:

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS [...], que propõe tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis. O envolvimento da comunidade internacional na implementação de um objetivo com metas e indicadores dedicados à temática urbana e aos assentamentos humanos demonstra o grande impacto da urbanização nos territórios nacionais (IBGE, 2017, p. 10).

O documento destaca que embora muitas atividades econômicas, interações sociais e culturais estejam cada vez mais concentradas nas cidades, novos elementos têm sido ressaltados, trazendo novas perspectivas para o rural. Critica ainda a visão dualista entre espaço rural e espaço urbano que procura estabelecer uma oposição inexistente:

Os críticos ao modelo dicotômico apontavam que era possível encontrar áreas em uma cidade similares a áreas rurais e áreas na zona rural com características consideradas urbanas. Outra crítica recorrente era que a existência de dois polos estancos desconsiderava uma série de ocupações

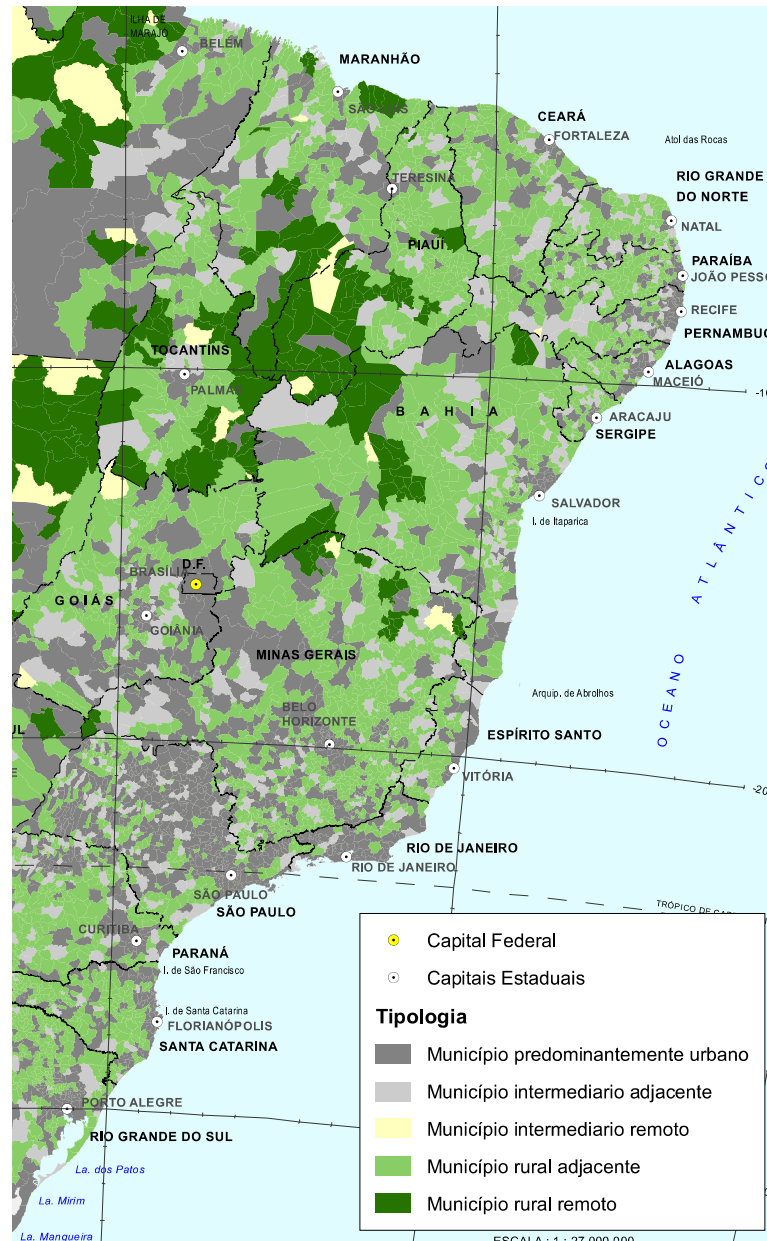
e assentamentos humanos que não se enquadravam em nenhuma das duas categorias (IBGE, 2017, p. 12).

Desta forma cria-se uma ambiguidade ou uma indefinição territorial que prejudica o estabelecimento das políticas administrativas. Para solucionar esta questão foi proposta pelo IBGE, uma metodologia que busca definir o recorte rural-urbano de nosso país. Como resultado podemos perceber na figura 2, que uma grande parte do Estado do Tocantins e do Norte de Goiás, área de atuação do curso de Educação do Campo no campus UFT/Arraias foi classificado predominantemente como *Município rural adjacente* (verde claro) ou *Município rural remoto* (verde escuro) o que nos dá a medida da importância de uma formação humanística voltada às questões do campo. Veja que no estado do Tocantins, apenas a região metropolitana de Palmas é considerada *Município predominantemente urbano*.

Desta maneira, mesmo que alguns ou muitos alunos provenientes do curso habitem ou estejam trabalhando em pequenos conglomerados urbanos, para o IBGE e para as políticas econômicas e educacionais, estes alunos estão inseridos nos amplos espaços rurais do norte brasileiro.

Esta questão é de simples compreensão, mas, como já foi destacado anteriormente, gera questionamentos inoportunos e desgastantes para os profissionais que trabalham com a Educação do Campo. A questão básica: mas como ele estuda Educação do Campo e vai trabalhar na *cidade*? pode ser respondida e a situação ser mais bem compreendida por um simples olhar para a figura 2 (tipologia municipal rural-urbano - IBGE).

Figura 2: Tipologia municipal rural-urbano (recorte)



Fonte: IBGE, 2017, p. 62.

Perfil dos alunos do curso de Educação do Campo

Metodologia

Trata-se de pesquisa quantitativa, especialmente na coleta de dados, mas que também tem viés qualitativo quando da análise e interpretação dos dados, pois nesse momento, a proposta é descrever um fenômeno social, no caso, o perfil de uma classe do curso de Educação do Campo:

O objetivo é recolher dados que permitam descrever da melhor maneira possível comportamentos, atitudes, valores e situações [...] nos planos descritivos o objetivo do investigador é retratar o que existe hoje e agora em relação a um problema ou um fenómeno (COUTINHO, 2013, p. 298).

Desta forma a classificação mais adequada estaria dentro do conceito quanti-qualitativo; um procedimento cada vez mais comum na pesquisa acadêmica em Artes e Humanidades, como relata Pérez Serrano (1998, p. 41), que “acredita que convém quebrar a *rígida couraça dos paradigmas*, descobrindo como alguns elementos podem se conjugar e auxiliarem-se mutuamente em investigações concretas”⁵ Ou como afirmam Laville e Dione:

A partir do momento em que a pesquisa centra-se em um problema específico, é em virtude desse problema específico que o pesquisador escolherá o procedimento mais apto, segundo ele, para chegar à compreensão visada (LAVILLE; DIONE, 2007, p. 43).

O trabalho se apresenta como um *survey*, cuja tradução mais clara para o português seria inquérito ou sondagem; tais trabalhos começam quase sempre por levantar uma questão ou problema relacionado a quanto? Com que frequência ou quão comum? (COUTINHO, 2013, p. 316). Sendo que o estudo pode ser classificado como uma mistura entre dois tipos de *surveys*: o descritivo, que procura descobrir e indicar atributos de um determinado público-alvo, mas que se restringe apenas a apresentar tais dados; e o *survey* explicativo, que tem o objetivo adicional de procurar justificar ou explicar alguns dos fatos e/ou variáveis percebidas.

A pesquisa foi realizada especificamente na classe de ingressantes do ano de 2019 e serviu como base para o trabalho de conclusão de curso do aluno Olegário Valadares dos Santos (SANTOS, 2020), sendo realizada sobre minha coordenação e orientação. A classe era composta por 40 alunos e alunas e o percentual de respostas foi de 100%, índice bem superior ao indicado como número de respostas aceitáveis, que ronda por volta dos 60 a 70% (COUTINHO, 2013, p. 321) e que garante uma amostragem representativa do grupo estudado, assim como traz confiabilidade para os resultados obtidos. O questionário apresentado foi semiaberto contendo 29 questões.

É importante frisar que os questionários poderiam ser preenchidos anonimamente e foi comunicado a todos os participantes do que se tratava a pesquisa e que nenhuma resposta ou participante seria identificado no texto final.

⁵ [...] creemos que conviene romper *la rígida coraza de los paradigmas*, descubrir cómo algunos de sus elementos pueden conjugarse y ayudarse mutuamente en investigaciones concretas.

Após a fase de coleta de dados, foram realizados os trabalhos de leitura das respostas, para detectar pontos de interesse, respostas diferenciadas ou que necessitavam de explicação; e, posteriormente, a tabulação dos resultados, que se mostrou a ferramenta mais adequada para organizar os dados obtidos, facilitando a compreensão das informações.

Este procedimento resultou em uma *estatística descritiva*, que deu início ao processo qualitativo da pesquisa, momento da análise e interpretação dos dados.

Numa investigação os dados obtidos necessitam de ser organizados e analisados e, como a maioria das vezes tomam uma forma numérica procede-se à sua análise estatística. Associamos sempre a estatística com a investigação quantitativa porque de facto, na investigação qualitativa a recolha e análise de dados é um processo contínuo integrado na sequência da investigação, de forte cariz indutivo, resultando como produto final uma descrição, ou seja, “palavras”. É certo que a estatística pode ser apropriada em certas etapas da análise de dados em investigação qualitativa [...] (COUTINHO, 2013, p. 151).

A interpretação dos dados procurou traçar um perfil com a finalidade de conhecer o alunado ingressante no curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Análise dos dados

A maioria do alunado da classe estudada é formada por mulheres, mas o que chama mais atenção é diferença significativa entre número de alunos e alunas: 2/3 da classe é do gênero feminino. Com relação à faixa etária, observou-se que a idade dos alunos⁶ encontra-se entre 17 e 30 anos. Sendo que existem duas faixas etárias mais significativas, uma compreendida entre 17 e 20 anos (35%), e outra entre 23 e 25 anos (30%):

Quadro 1: Respostas referentes à pergunta 3 (Faixa etária)

	Respostas absolutas	Respostas percentuais
De 17 a 20 anos	14	35% dos alunos
De 23 a 25 anos	12	30% dos alunos
De 27 a 30 anos	5	12,5% dos alunos
De 31 a 40 anos	7	17,5% dos alunos
Acima de 41 anos	2	5% dos alunos

Fonte: SANTOS, 2020.

⁶ Embora sejam 2/3 do total, seguiremos tratando o conjunto como “alunos”, considerando as regras gramaticais.

A baixa idade dos alunos reflete nas respostas relacionadas ao estado civil, praticamente 2/3 (65%) dos ingressantes são solteiros, número que é complementado por 13 pessoas casadas e uma pessoa divorciada.

A maior parte dos alunos se declara estudante (65%). No entanto é possível destacar algumas atividades ligadas diretamente ao campo, como lavradora, operador de máquinas pesadas, guia turístico e atividades agroextrativistas.

Uma outra consequência da faixa etária reduzida é a constituição familiar, pois 60% (24 pessoas) dos alunos não têm filhos. Quatro alunos têm 1 filho (10%); nove têm 2 filhos (22,5%), dois têm 3 filhos (5%) e uma aluna têm 4 filhos (2,5%).

Chama a atenção a diversidade de locais de habitação, sendo que muitos dos alunos são oriundos do campo, mas atualmente vivem nas pequenas cidades da região (sobre isto veja os comentários na parte da conclusão desta apresentação. Outro fato bastante pertinente é o amplo perímetro abarcado pelo curso, que atende alunos desde Brasília até Palmas em um raio de mais de 400 km, considerando o centro no campus de Arraias.

Quadro 2: Respostas referentes à pergunta 7 (Local de habitação)

	Respostas absolutas	Respostas percentuais
Arraias	10	25% dos alunos
Arraias – Zona rural	2	5% dos alunos
Campos Belos (GO)	9	22,5% dos alunos
Paraná	4	10% dos alunos
Cavalcante (GO), povoados Kalunga Vão de Almas e Engenho II	4	10% dos alunos
Teresina (GO)	3	7,5% dos alunos
Teresina (GO), povoado Kalunga Diadema	1	2,5% dos alunos
Monte Alegre (GO) – Fazenda Saco Grande e Fazenda Riachão	2	5% dos alunos
Monte Alegre (GO)	1	2,5% dos alunos
Divinópolis, povoado Vazante	1	2,5% dos alunos
Aurora do Tocantins	1	2,5% dos alunos
Brasília	1	2,5% dos alunos
Palmas	1	2,5% dos alunos

Fonte: SANTOS, 2020.

Esta questão pode ser mais bem compreendida quando analisamos as respostas para a pergunta: Qual é a sua ligação ou a de sua família com o campo? aqui fica evidenciada a

ligação do alunado do curso com o campo, pois muitos alunos: 22 pessoas ou 55%, declararam que possuem ou que sua família possui alguma ligação com o campo. São trabalhadores rurais, meeiros, agricultores ou proprietários de pequenas parcelas de terras. Na contrapartida 16 alunos (40%) declararam que não possuem ligação direta com o campo e 2 alunos (5%) tiveram respostas inconclusivas.

Muitas dessas pessoas fazem parte de comunidades quilombolas da região. O número é bastante significativo, chegando a atingir 27,5%, ou seja, mais de 1/4 dos alunos são provenientes ou têm ligações com as comunidades quilombolas. É importante destacar que estas comunidades guardam saberes ancestrais e formas de manifestações culturais centenárias, especialmente às ligadas às curas e à música.

Estas manifestações estão sendo pouco a pouco catalogadas e estudadas dentro do curso, em ações realizadas pelos próprios alunos, sob orientação dos professores. Desta forma a universidade atua na salvaguarda do patrimônio imaterial da região, ao mesmo tempo que trabalha a formação universitária dos povos (filhos, netos e bisnetos) oriundos destas comunidades.

As comunidades quilombolas apontadas como origem ou morada pelos alunos foram:

Quadro 3: Você faz parte de alguma comunidade quilombola? Qual?

	Respostas absolutas	Respostas percentuais
Vão de Almas	4	10% dos alunos
Vão do Moleque	2	5% dos alunos
Engenho II	1	2,5% dos alunos
Fazenda Riachão	1	2,5% dos alunos
Povoado Kalunga Diadema	1	2,5% dos alunos
Fazenda Saco Grande	1	2,5% dos alunos
Sem resposta conclusiva	1	2,5% dos alunos

Fonte: SANTOS, 2020.

Com relação ao processo de escolha, parece evidente que as habilitações em Artes e em especial em Música são o principal motivo para o ingresso no curso, como é possível perceber no quadro 4:

Quadro 4: Motivos de ingresso no curso⁷

	Respostas absolutas	Respostas percentuais (aprox.)
Travar contato com a Música	22	47,8% das respostas
Travar contato com as Artes ⁸	10	21,8% das respostas
Travar contato com a Filosofia	2	4,4% das respostas
Travar contato com a Sociologia	1	2,2 % das respostas
Ampliar a cultura em geral	2	4,3% das respostas
Vínculo com a área rural	1	2,2% das respostas
Pouca afinidade com o curso	1	2,2% das respostas
Afinidade com todas as áreas do curso	4	8,5% das respostas
Não respondeu	3	6,6% das respostas

Fonte: SANTOS, 2020.

Outra pergunta relacionada às escolhas, procurou saber se existia alguma área de destaque na preferência pessoal. Novamente as habilitações específicas foram mais citadas, sendo a Música a principal indicada, seguida pelas Artes Visuais em conjunto com a Música, conforme o quadro 5:

Quadro 5: Preferência pelas áreas abrangidas pelo curso

	Respostas absolutas	Respostas percentuais (aprox.)
Música	20	50% das respostas
Música e Artes Visuais	7	17,5% das respostas
Artes Visuais	5	12,5% das respostas
Pedagogia	3	7,5 % das respostas
Ciências Humanas	3	7,5 % das respostas

Fonte: SANTOS, 2020.

Conclusões

O levantamento visando conhecer o perfil de uma classe ingressante no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFT (habilitação em Artes Visuais e Música) no campus da cidade de Arraias, permitiu que pudéssemos observar a grande diversidade de culturas, moradas, origens e costumes do grupo que forma o alunado do curso.

⁷ Alguns alunos escolheram mais de uma resposta.

⁸ Não foi especificado que “Arte” era tratada nas respostas, mas iremos considerar como relacionada às Artes Visuais.

No levantamento foi possível perceber que existe uma grande representatividade dos sujeitos do campo, além de constatar uma diminuição da faixa etária dos ingressantes, na comparação com a primeira turma de alunos ingressantes em 2014⁹, o que nos parece demonstrar que um novo tipo de aluno está chegando à universidade e ao curso.

A maioria dos alunos habita os pequenos conglomerados urbanos da região, sendo que muitos deles deixaram o campo para prosseguir seus estudos morando temporariamente nesses locais; muitas vezes, eles voltam para o campo nos finais de semana, ou nos recessos escolares, como é possível observar em algumas respostas: *Meu sogro tem uma parcela no Assentamento Marcos Lins, em São Domingos de GO, e meu esposo, na época da plantação, ajuda meu sogro nos trabalhos rurais* (aluna 5); *moro na cidade, mas ajudo meus pais na roça* (aluna 1); *urbana durante o curso e zona rural depois* (aluna 13).

Outras questões enfatizam a forte ligação entre os alunos e o setor rural, muitos possuem um grande envolvimento com a terra de seus antepassados e muitos deles pretendem continuar a trabalhar em ligação com essas tradições, conforme é possível perceber por algumas respostas: *Meus pais são vaqueiros na fazenda na zona rural* (aluna 6); *sou agricultor, possuo propriedade própria* (aluno 7); *Eles (minha família) são agricultores, moram todos na roça* (alunos 2, 8, 16 e 17); *uma ligação muito grande, somos uma comunidade, costumamos plantar nossas roças e criar animais, galinhas, gado, entre outros, ou seja, somos plenamente ligados ao campo* (aluno 9); *meus pais e familiares são lavradores, artesãos, agroextrativistas, condutores de visitantes* (aluna 10); *A minha família é de agricultores* (aluna 12); *Agricultores e possuímos propriedade* (alunas 11 e 13 e aluno 17); *Meu pai é lavrador e mora na roça desde que nasceu, minha mãe também e sempre plantamos arroz, milho e criamos alguns animais na terra que é de meu avô* (aluna 14); *Meu pai trabalha no campo* (aluna 19); *Agricultores e pequenos produtores* (aluna 20).

O emprego das tecnologias digitais para auxiliar as práticas estudantis também é um fator bastante mencionado, neste sentido, não podemos deixar de destacar que o levantamento foi realizado antes da pandemia covid-19 e que estas tecnologias já se

⁹ Estes dados não foram sistematizados, pois não foi realizada uma pesquisa que assim fizesse, a afirmação está baseada na percepção do professor (autor da presente comunicação) e de um aluno participante da turma (Olegário Valadares) autor do TCC que gerou em parte esta comunicação.

mostravam bastante utilizadas, inclusive no caso de como as pessoas tomaram conhecimento do curso.

Outra constatação que possui relação muito significativa com a habilitação em música, é que esses novos alunos possuem um maior contato com a música, assim como apresentam mais vínculos religiosos, de forma que muitos declararam que estudam música motivados pela igreja, como é possível verificar em algumas respostas: *Gostaria de tocar músicas na igreja (aluno 2); gostaria de usar o que aprendi na minha igreja (aluna 3); gostaria de utilizar meu aprendizado na Igreja (aluna 4).*

Finalmente é importante perceber que a Música se apresenta como opção para uma futura continuidade dos estudos e escolha profissional, como é possível verificar por algumas respostas: *Passar em um concurso e obter um emprego (aluno 27); exercer a profissão e fazer pós-graduação em Música (alunas 5 e 25); prestar concursos para bandas musicais, ou ingressar em uma orquestra sinfônica (aluno 24).*

Dentro desse aspecto é necessário sublinhar que a Arte e especialmente a Música tem o poder de atuar na construção de uma identidade coletiva, seja nas comunidades quilombolas, nos assentamentos ou nas comunidades periféricas rurais ou urbanas, sendo que no caso das culturas de tradição popular, a música funciona como catalisador no processo de trazer visibilidade social, a estas comunidades. Este poder que a música detém, tem sido objeto de estudos de vários pesquisadores e dentro do curso é um dos pontos chave para a realização de trabalhos e pesquisas. Desta forma, estão sendo desenvolvidos vários projetos unindo a pesquisa acadêmica e os saberes populares, dentro de propostas levadas a cabo pelos alunos sob orientação dos professores ¹⁰.

Referências

CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. (org.). *Coleção por uma educação do campo*. Brasília: articulação nacional por uma educação do campo, 2002, p. 18-25.

COUTINHO, Clara Pereira. *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. 2.^a ed. Coimbra: Almedina, 2013. 421p. (1.^a ed. 2011).

¹⁰ Para mais informações sobre o assunto consulte o site do GIEM (Gabinete de Investigação em Educação Musical), grupo de pesquisa da UFT/Arraias cadastrado no CNPQ: <http://giemus.net>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil: uma primeira aproximação*. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. 82p.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. 1ª.ed. reimp. Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte: UFMG, 2007. 340p. Tradução de: *La construction des savoirs: manuel de méthodologie en sciences* (1ª.ed.1997).

MOLINA, Mônica C. Roseli 13 desafios para os educadores e as educadoras do campo. In: KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. (org.). *Coleção por uma educação do campo*. Brasília: articulação nacional por uma educação do campo, 2002, p. 26-30.

PÉREZ SERRANO, Gloria. *Investigación cualitativa: retos e interrogantes (I – Métodos)*. 2.ª ed. Madrid: La Muralla, 1998. 230p. (1.ª ed. 1994).

SALES, Suze da S. *Política de formação de professores: análise da institucionalização do curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins – Campus de Arraias*, 2018, 174p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e C. Humanas, UFSCar, São Carlos, 2018.

SANTOS, Olegário V. *Perfil de uma turma de alunos ingressantes no curso de Educação do Campo – Câmpus Arraias*, 2020, 67p. Monografia (Licenciatura em Educação do Campo) – Universidade Federal do Tocantins, Arraias, 2020.

SANTOS, R. B. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 18, n.º 51, p. 210-224. Out/dez, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24758>. Acesso em 06 dez. 2020.

TOCANTINS. Secretaria do planejamento e orçamento. *Perfil socioeconômico dos municípios: Arraias*. Palmas: SEPLAN, 2017.

INICIANDO A PRÁTICA DOCENTE CAMPESINA: DESAFIOS E DILEMAS VIVENCIADOS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM MÚSICA

GTE 06 – Educação Musical e Humanização

Simpósio

*Aparecida de Jesus Soares Pereira
Universidade Federal do Tocantins - UFT
cida.soares@uft.edu.br*

*Waldir Pereira da Silva
Universidade Federal do Tocantins - UFT
waldir.pereira@uft.edu.br*

Resumo: Este trabalho apresenta um relato de experiência com base em um diagnóstico, a partir das primeiras práticas vivenciadas como educadora musical no Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Códigos e Linguagens: Artes Visuais e Música, da Universidade Federal do Tocantins – Campus de Arraias – TO. Objetiva-se discutir sobre os desafios e dilemas enfrentados pelos discentes e docentes a partir das primeiras vivências na realização do Estágio, tendo como estagiários, os alunos da primeira turma do Curso. A metodologia que sustenta este relato está pautada na pesquisa bibliográfica e documental por meio das observações nas escolas campo, e relatos de professores e estagiários. A partir dos aportes teóricos utilizados, Penna (2007), Pimenta (2004), Tardif; Lessard; Lahaye (1991) que abordam a importância do Estágio Curricular Supervisionado para a formação profissional, pôde-se alcançar os resultados e reconhecer a necessidade de um olhar pedagógico que seja capaz de acolher os futuros profissionais da Educação do Campo, nas habilitações Artes Visuais e Música, como forma de direcionamento para minimizar os anseios e direcionar as perspectivas dos envolvidos quanto à sua formação e atuação docente, compreendendo assim, que o estágio é parte de um processo de construção de conhecimentos, competências e práticas obtidas durante o percurso acadêmico que serão colocados em prática pelas ações e experiências pedagógicas apreendidas no Curso.

Palavras-chave: Educação do Campo. Estágio Curricular Supervisionado. Música.

Introdução

Este trabalho tem a pretensão de contemplar reflexões e discussões sobre a importância do Estágio Curricular Supervisionado em Música na formação do educador musical campesino, entendendo-o como um componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura, sendo uma atividade prática para a profissionalização docente, especificamente da prática docente em música.

Muitas inquietações surgiram no início do Estágio Supervisionado III, do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Códigos e Linguagens Artes Visuais e Música da Universidade Federal do Tocantins Campus Professor Doutor Sérgio Jacintho Leonor na cidade de Arraias- TO. A escolha do tema justifica-se pelos inúmeros desafios e dilemas enfrentados pelos discentes e docentes desde o início das primeiras atividades docentes e discentes com o estágio. Por tal fato, deve-se considerar os seguintes fatores: a formação generalista, incompatibilidade dos calendários das escolas regulares com o calendário da Universidade, falta de professores com formação específica nas escolas do Estado do Tocantins para acompanhar os discentes, carência e até mesmo a inexistência da disciplina Música nas escolas regulares, necessidade de buscar espaços não escolares como uma alternativa para desenvolver a regência e concluir o estágio, falta de recursos financeiros para o desenvolvimento das atividades do tempo comunidade inviabilizando assim o acompanhamento do estágio pelos professores da UFT, necessidade de ajustes no regulamento de estágio que apresenta especificidades relacionadas a duas linguagens artísticas (Artes Visuais e Música), inconsistência no Projeto Pedagógico do Curso-PPC que necessita de revisão para contemplar as especificidades e as normatizações para o estágio. Estes são alguns pontos que trazem as discussões que serão tratadas a seguir.

Estágio: *lócus* do saber e prática docente

Entende-se que o Estágio Curricular Supervisionado é o *lócus* da formação do educando, espaço este em que o aluno terá as condições de constituir e desenvolver o início da sua profissionalidade docente, unindo todo o seu conhecimento constituído na graduação, aliando teoria e prática.

A docência acontece em um espaço institucional, social, histórico e político com organização e normas pré-estabelecidas pelo seu caráter e contexto sociopolítico. Neste aspecto, Pimenta (2004, p. 45) afirma que:

[...] o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis [...] (PIMENTA 2004, p. 45).

Para a autora, a articulação entre a teoria e prática são suportes da prática docente. O estágio vai além da instrumentalização técnica, podendo ser considerado também como campo de pesquisa e construção da identidade profissional, onde em seu contexto de atuação seja um constante espaço de conhecimento, reflexões e buscas dos saberes docentes.

É neste sentido que surgem na atualidade muitos questionamentos a respeito da formação de educadores para atuar nas escolas do/no Campo, como por exemplo questiona-se: qual o perfil profissional que se quer para a Educação do Campo nas linguagens Artes Visuais e Música? Quais saberes esses futuros profissionais precisam desenvolver para que o seu trabalho aconteça de forma efetiva? Quais as competências de um professor com habilitação nas Artes Visuais e Música na Educação do Campo? Qual o papel do Estágio Curricular Supervisionado na formação desses profissionais? Qual o campo de atuação?

Espera-se que os futuros educadores estejam preparados para enfrentar as demandas atuais, com uma formação que possa contemplar a complexidade dos mais variados aspectos, sejam eles de base teórica, prática, didática, política, social, ética e até mesmo advinda da própria experiência de vida e das relações interpessoais. Desta forma, possivelmente será mais fácil identificar fatores importantes que poderão contribuir na estruturação de propostas didático-pedagógicas voltadas para a educação campestre. Para isso, faz-se necessário pensar o perfil do profissional que se quer formar, e que as instituições formadoras mudem as suas práticas no sentido de perceber e identificar fatores integrantes da formação que merecem mais atenção ou aperfeiçoamento, refletir também sobre as políticas públicas educacionais que possam garantir o direito dos povos do campo à educação, e também uma educação que se realize no e do campo, uma constatação do Projeto Pedagógico do Curso - PPC (UFT, 2013, p.21), para que tenham melhorias na educação e na formação destes profissionais, e que estas mudanças de fato aconteçam.

A formação do educador musical no Curso de Licenciatura em Educação do Campo em Arraias - TO

O objetivo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Códigos e Linguagens Artes Visuais e Música da UFT, conforme expressa seu PPC, 2013 é:

Formar um profissional capaz de: a) exercer a docência multidisciplinar, a partir da área de conhecimento propostas, a saber: Códigos e Linguagens; b) participar da gestão de processos educativos escolares; c) ter atuação

pedagógica nas comunidades rurais, para além da prática escolar. (...) d) realizar uma formação contextualizada na área de Artes e Música que possibilite ao discente de Licenciatura uma identidade na área de formação de educadores/as politicamente comprometida com a cultura, as lutas sociais e com o campo brasileiro. (UFT, 2013, p.34).

Diante destes objetivos citados no PPC é importante refletir quanto à garantia de uma formação consistente de base teórica e prática, levando em consideração a sua formação generalista com uma diversidade de conhecimentos em duas áreas específicas que são articuladas ao longo do curso em um prazo de 04 anos. Sendo assim, questiona-se se há possibilidade de garantir uma formação sólida que possibilite ao aluno uma habilitação em Artes Visuais e Música, com um aprofundamento em áreas do conhecimento tão distintas e específicas em tão pouco tempo, considerando que este aluno não tem formação específica em nível de Ensino Médio, sabendo-se que no Estado do Tocantins não existe escolas públicas em nível de Ensino Médio que ofereçam o ensino de Música e Artes Visuais? A preocupação colocada em discussão diz respeito à formação polivalente, ato que retrocede às proposições da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) em que significativas transformações ocorreram com a implantação do componente curricular Educação Artística, constituído a partir das linguagens artísticas em que o professor teria que dominar as três áreas do conhecimento artístico (Música, Artes Plásticas e Artes Cênicas), constituindo assim, o período da polivalência nas Artes.

Sobre o assunto, Penna (2007, p. 50) diz que: “a polivalência marcou a implantação da Educação Artística, contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem – no nosso caso, da música”. Desta forma, o conhecimento torna-se superficial nas linguagens artísticas, com uma proposta metodológica de certa forma ineficaz para uma formação generalista que não será capaz de dominar as especificidades de cada linguagem artística.

Nota-se que tal formação caracterizava-se como insuficiente para os futuros professores atuarem no ensino formal, considerando o tempo de duração do curso específico para as áreas do conhecimento, bem como a deficiência que existia na estrutura curricular para a formação dos profissionais. Estas são preocupações e questionamentos que constantemente veem sendo feitos pelos discentes e docentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Arraias -TO.

Vários debates têm sido propostos e realizados para a reestruturação do PPC do curso no intuito de que adequações sejam feitas no sentido de garantir uma formação mais consistente aos futuros professores, e que esteja em consonância real com a proposta do Perfil profissiográfico constante no PPC em que diz: “Almeja-se para a formação do profissional da educação, que ele tenha domínio dos conteúdos e a compreensão crítica daquilo que ensina e faz” (UFT, 2013 p. 35). Espera-se, portanto, que o futuro professor exerça de fato suas competências, atitudes e habilidades.

Quanto ao Estágio Curricular Supervisionado, primeiramente é conveniente mencionar que o artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei 9.394/96 que trata da formação dos profissionais da educação diz em seu Parágrafo único que

a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço. III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996).

Nota-se que a Lei pressupõe que a formação deve abranger as diferentes modalidades de ensino, com uma formação básica e sólida da área do conhecimento e que gere competências para desenvolver o seu trabalho associando a teoria à prática.

Quanto à Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, esta define o estágio como “o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação docente do estudante. O estágio integra o itinerário formativo do educando e faz parte do projeto pedagógico do curso” (BRASIL, 2008, p 9). Com base nesta lei é que será discutido a seguir sobre o estágio no âmbito da UFT.

Para compreender como surgiu o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFT – campus de Arraias - TO é preciso destacar o seu objetivo principal de realizar uma formação contextualizada na área de Artes Visuais e Música que possibilitasse ao discente de licenciatura uma identidade na área de formação de educadores/as politicamente comprometida com a cultura, as lutas sociais e com o campo brasileiro, área de sua atuação pedagógica profissional. Na modalidade presencial tem caráter regular, o ensino em regime

de alternância e apoia-se em duas dimensões de alternância formativa integradas: o tempo-escola e o tempo comunidade.

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

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

As atividades que configuram a dimensão tempo-comunidade serão realizadas no espaço sócio profissional do aluno, para que ele possa refletir sobre os problemas, discutir com a comunidade e colegas e levantar hipóteses acerca das soluções possíveis. Esta dimensão se concretizará em sala de aula, a cada retorno para as atividades de tempo-escola, mediante discussões e socializações (UFT, 2013, p. 19).

Nessa perspectiva, denominada de Regime de Alternância, pretende-se desenvolver um processo de ensino-aprendizagem contínuo onde o acadêmico transita alternando nas duas esferas: comunidade – universidade – comunidade. A partir de sua realidade, o acadêmico observa, pesquisa e descreve a realidade socioprofissional, assim como o contexto no qual está inserido. Posteriormente, o acadêmico vai à universidade, onde socializa, analisa, reflete, sistematiza, conceitua e interpreta os conteúdos identificados na etapa anterior. Concluindo esse processo, o acadêmico volta para sua realidade, com os conteúdos estudados, para que possa contribuir para a transformação de uma realidade sócio profissional e com a pretensão de formar um professor que seja capaz de exercer a docência multidisciplinar, a partir da área de conhecimento Códigos e Linguagens: Artes Visuais e Música nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, em consonância com sua realidade social e cultural, possibilitando assim uma formação contextualizada e comprometida com a cultura do e no campo.

A estrutura curricular do Curso está dividida em três núcleos de formação distintos sendo eles: núcleo comum, com estudos necessários à construção de conhecimentos e aprendizagem em geral, o núcleo específico em que os conteúdos são da área específica de códigos e linguagens, com estudos necessários à construção de conhecimentos e habilidades docentes especializadas por área e o núcleo de atividades complementares, com atividades

de ensino, pesquisa e extensão cumpridas ao longo do curso e que devem corresponder a 210 horas.

Quanto à carga horária do curso que soma um total de 3.300 horas, destas foram destinadas 795 horas para a dimensão pedagógica, sendo que em atendimento ao Art. 11 da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, prevê uma carga horária mínima de 1/5 (um quinto) do total da carga horária do curso para esta dimensão seriam o mínimo de 660 horas. As disciplinas obrigatórias e as optativas somam 2.685 horas. Dividindo essa carga horária por três, distribuindo igualmente para o núcleo comum e as habilitações, tem-se 895 horas para cada parte. No entanto, a dimensão pedagógica foi contemplada com 795 horas. A habilitação música foi contemplada com apenas 615 horas, com 280 horas a menos em relação a divisão igualitária que foi de 895 horas. Neste sentido, percebe-se, uma insuficiência na formação específica num período de 04 anos, considerando que o curso possui duas especificidades em Artes Visuais e Música.

Sintetizando, a matriz curricular conta com apenas seis disciplinas específicas de música além do estágio curricular supervisionado que tem a sua carga horária prevista em lei e, nesse caso, é dividida entre as duas habilitações, sendo a menor quantidade de disciplinas em relação ao núcleo comum e a habilitação Artes Visuais.

Em suas reuniões, o Núcleo Docente Estruturante - NDE tem analisado a estrutura curricular do curso, desde 2015, e os professores da habilitação Música têm apresentado estudos e sugestões de alterações na matriz curricular com a fusão, inclusão e desmembramento de disciplinas procurando corrigir distorções relacionadas à verticalidade e horizontalidade de algumas disciplinas, assim como um desmembramento nas cargas horárias de disciplinas para que o aluno possa ter contato com a música em todos os semestres, sem produzir aumento na carga horária total do curso. Entende-se que essa nova proposta pretende capacitar profissionais para a atuarem nas escolas do campo, podendo também atuar nos múltiplos espaços em que o ensino e a aprendizagem de música acontecem, compreendendo desde a escola regular e especializada, até os contextos não formais de educação musical.

Para a formação consistente de um professor de música, mesmo que seja para atuar nas escolas do campo, disciplinas de fundamental importância são indispensáveis para que os objetivos propostos sejam alcançados, tais como: História da Música Universal, Estruturação,

Harmonia Funcional, Música e Tecnologia, Regência, Processos Pedagógicos no Ensino de Música, dentre outras que não estão contempladas no currículo do Curso.

Quanto à inclusão de disciplinas em um projeto pedagógico, para solucionar problemas e produzir mudanças, os mentores do curso entendem que:

(...) a solução de mudança não está em tirar e pôr, podar ou incluir mais um componente curricular, uma matéria, um conteúdo, e sim, em redefinir e repensar o que temos, com criatividade, buscando o que pretendemos (PPC, 2013, p. 23).

Percebe-se que a construção desse projeto pedagógico não aconteceu com a participação de especialistas nas duas habilitações, devido ao fato de que ainda não haviam professores de música na universidade, razão pela qual várias disciplinas específicas da habilitação música, que são indispensáveis a formação do educador musical, não foram contempladas. Nesse caso, apenas repensar uma matriz curricular, mesmo com “criatividade”, não irá solucionar problemas que ocorrem devido à falta de disciplinas específicas.

Desafios e dilemas vivenciados no Estágio Curricular Supervisionado em Música na Educação do Campo em Arraias - TO

Conforme o PPC, o Estágio Curricular Supervisionado está organizado pela Resolução nº 003/2005 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão - CONSEPE, que organiza e define as normas de realização e desenvolvimento do estágio, em conformidade com o Parecer CNE/CP 09/2001 e as Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002 que dispõe sobre o Estágio Curricular Supervisionado e o seu início que se dará a partir do quinto período do Curso Educação do Campo com carga horária de 405 horas, (UFT, 2013). Verifica-se que há uma consonância quanto às proposições do estágio com as leis descritas, pois a prática docente que se defende não pode ser pensada como um modelo reprodutor de conhecimentos, mas em que a produção de saberes esteja voltada para a reflexão e a crítica, levando-se em consideração a experiência docente e sua autonomia profissional, liberdade e emancipação.

O estágio curricular supervisionado acontece nas séries finais do ensino fundamental e médio na disciplina de Arte Visuais, e gestão escolar e também em espaços não formais, considerando a reduzida oferta da disciplina Arte em instituições de ensino da região que

abrangem o Tocantins, especificamente a cidade de Arraias onde estão concentrados o maior número de graduandos.

No anexo II do PPC (UFT, 2013, p.112) do Curso que se refere ao Manual de orientação do estágio no Curso de Educação do campo diz que

O Estágio Supervisionado é um espaço imprescindível na formação do educador. Lócus apropriado onde o aluno desenvolve a sua aprendizagem prática, o seu papel profissional, a sua responsabilidade, o seu compromisso, o espírito crítico, a consciência, a criatividade e demais atitudes e habilidades profissionais esperadas em sua formação. (UFT, 2013, p.112).

Porém, alguns problemas educacionais foram encontrados no campo de atuação dos discentes como a inexistência da disciplina música nos currículos de algumas escolas o que ocasionou em mudança de instituição de ensino, a falta e/ou inexistência de professores também habilitados para o ensino de Arte Visuais. Os planejamentos das aulas tiveram que ser modificados para se enquadrarem aos conteúdos existentes nas escolas que demonstraram superficialidade nos assuntos propostos sendo alvo de muitas dúvidas e questionamentos entre professores, orientadores e estagiários quanto ao desenvolvimento do processo de construção dos planos de aulas, pois não havia referência teórica para embasar os conteúdos propostos.

Nesse aspecto, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 226), os saberes transmitidos pela escola não parecem mais corresponder, senão de forma muito inadequada, aos saberes socialmente úteis. A escolarização, enquanto estratégia global que permite o acesso à funções sociais cobiçadas, não seriam mais suficientes. Assim, percebe-se que a realidade quanto ao ensino das Artes encontrada nas escolas públicas não condiz com a expectativa e as práticas vivenciadas no Ensino Superior.

Para se compreender melhor o processo do Estágio em Educação do Campo serão descritas as suas etapas conforme aborda o PPC (UFT, 2013): O Estágio Curricular Supervisionado I – 60 horas, traz uma abordagem do processo de formação. Quanto ao II – têm-se 90 horas com a observação escolar. O Estágio Curricular Supervisionado III são 120 horas onde acontece a fase da regência para o ensino de Artes Visuais e Música nas escolas de ensino fundamental e contextos não-escolares e na fase IV são destinadas 135 horas com a regência nas duas habilitações, nas escolas de ensino fundamental e contextos não-escolares.

Percebe-se que no Estágio III e IV as atividades de regência e demais práticas do estágio acontecem de forma simultânea nas Artes Visuais e Música, apenas com a diferença da atuação em que no Estágio III a regência acontece nas escolas de ensino fundamental e no Estágio IV nas escolas de ensino médio, assim como em contextos não escolares. Atualmente a divisão por semestre dos Estágios III e IV foi modificada e acontece conforme descrito na tabela a seguir:

Tabela 1: Divisão do Estágio Curricular Supervisionado

Componente curricular	Semestre	Carga horária
Estágio Curricular Supervisionado I	5º	60
Estágio Curricular Supervisionado II	6º	90
Estágio Curricular Supervisionado III – Área de Artes Visuais	7º	120
Estágio Curricular Supervisionado IV – Área de Música	8º	135
Carga Horária Total		405

Fonte: (AUTOR, 2021)

Conforme a tabela, percebe-se que no Estágio Curricular Supervisionado III – 120 horas realizado no 7º período foi destinado a regência para o ensino de Artes Visuais nas escolas de ensino fundamental e médio e contextos não escolares. No Estágio IV – 135 horas realizado no 8º período, acontece a regência para o ensino de Música nas escolas de ensino fundamental e médio e contextos não escolares. Percebe-se que a carga horária não está ainda distribuída forma igualitária, assim se aguarda a aprovação do novo PPC que se encontra em tramitação na Universidade e que possivelmente irá corrigir estas lacunas.

Mesmo diante das dificuldades, as práticas com o estágio têm propiciado aos futuros professores vivenciarem experiências da docência na escola, dando-os a possibilidade de refletirem para além do processo de ensino e aprendizagem. De certa forma o estágio tem proporcionado vivenciar situações e problemas encontrados em escolas das suas comunidades, e com isso estão obtendo dados importantes nas escolas-campo do Estado do Tocantins como fonte de pesquisas e debates.

Estas evidências permitem uma maior consonância com os objetivos do estágio. Assim, o licenciando a partir de sua intervenção na prática escolar, tematize a ação docente

para ter condições de reelaborar e reorganizar atividades que conduzam à melhoria da sua prática e conseqüentemente a qualidade do ensino que está sendo oferecida aos alunos das escolas de educação básica, e também permita estabelecer uma convivência no ambiente escolar no intuito em que o acadêmico desenvolva atitudes éticas e colaborativas no fazer pedagógico.

Considerações Finais

De forma geral é necessário compreender o Estágio Curricular Supervisionado como um espaço que oportuniza uma aproximação maior com o contexto profissional em que o acadêmico principia o seu processo de construção da sua profissionalidade docente. Nesta perspectiva entende-se que o estágio é simultaneamente teoria e prática, assim, as disciplinas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Arraias, e especificamente as linguagens Artes Visuais e Música devem ser suportes e, se articularem com o estágio no sentido de proporcionar ao licenciando uma formação docente mais sólida e adequada às necessidades do ser e fazer docente.

Muitas pesquisas realizadas no Brasil apontam que o Estágio Curricular Supervisionado apresenta ainda muitas inconsistências que foram detectadas no próprio estágio pelos acadêmicos e docentes, como os problemas destacados a partir da vivência docente e que de certa forma comprometem o início da profissionalidade docente.

Detecta-se ainda nas instituições de Educação Básica e, especificamente no Tocantins, professores sem formação específica para a área de Arte, a fragilidade de conteúdos e currículos que necessitam de adequações, a dificuldade que alguns acadêmicos destacam com relação ao estudo e trabalho multidisciplinar, a precariedade do ensino e das escolas campo, muitos acadêmicos também relataram a dificuldade de estudo e materialização do conteúdo em música pelo fato de entrarem na Universidade sem conhecimento prévio e terem pouco tempo para a prática e assimilação de todo o conteúdo teórico-prático, e assim, o acadêmico de certa forma chega ao Estágio com dificuldade em realizar planejamentos de aulas devido ter pouca vivência e/ou falta de conteúdo. Presume-se neste sentido, que o acadêmico ao chegar ao Estágio disponha do mínimo de saberes possíveis, que são imprescindíveis na formação de todo educador para que ele tenha

autonomia em sua profissão para pesquisar, ensinar e refletir sobre sua prática. De outra maneira, o que se nota muitas vezes é a deficiência de conteúdos que os mesmos possuem.

Como incentivo constata-se que o Estágio em Música nas escolas campo faz uma grande diferença, pois além de ser elo entre a Universidade e as escolas campo, também se torna espaço de produção, pesquisa, aprendizagens para alunos e professores. Educadores estes que tem a oportunidade da formação continuada. Estes espaços contribuem para a reflexão das práticas de ensino e aprendizagem e viabilizam pensar em políticas públicas e lutas coletivas por uma Educação do Campo igualitária para seus educadores musicais.

Referências

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

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

_____. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação – CNE. *RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 29 de julho de 2021.

_____. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB. *PARECER CNE/CEB, n. 35/2003*. Dispões sobre as normas para a organização e realização de estágio de alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2003.

_____. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação – CNE/CES. *Resolução nº 28 de março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

_____. Presidência da República. *Lei nº 11.769*, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em: 15 jul. 2014.

_____. *Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis n. 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida

Provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília: MEC, 2008.

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

PIMENTA, Selma Garrido. Estágio: diferentes concepções. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. José Cerchi Fusari (rev. téc.) – São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e educação*. Porto Alegre, n. 4, 1991.

UFT. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Códigos e Linguagens: Artes Visuais e Música*. Arraias, 2013.

Residência Pedagógica – o ensino da música como itinerário formativo na Educação do Campo

GTE 06 – Educação Musical e Humanização

Simpósio

Ana Roseli Paes dos Santos¹¹

Gabinete de Investigação em Educação/UFT

Pós-graduação em Música/UFSJ

INET-md/Universidade de Aveiro

anaroseli@uft.edu.br

Wilson Rogério dos Santos

Gabinete de Investigação em Educação/UFT

Universidade Federal do Tocantins

rg_santos@uft.edu.br

Resumo: Este artigo trata sobre as experiências na implantação, no planejamento e no desenvolvimento do Programa de Residência Pedagógica, proposto pela Capes às IES brasileiras entre os anos de 2018-2020. Com base em nossa atuação no programa, coordenando e orientando um grupo de alunos, elaboramos um panorama das principais questões relacionadas ao tema, dando ênfase a um dos núcleos elaborados no âmbito do curso de licenciatura em Educação do Campo do *Campus* Universitário Arraias da Universidade Federal do Tocantins (UFT), especificamente na área da educação musical. Nesse contexto, tratamos sobre as reflexões acerca dos desafios e possibilidades relacionados ao programa. Na primeira parte do relato, apresentamos a proposta do Programa de Residência Pedagógica da Capes/2018, o Projeto Institucional da UFT para o programa; em seguida, tratamos do processo de desenvolvimentos do subprojeto, da articulação entre teoria e prática nos diversos planos de ação desenvolvidos pelos residentes. Por fim, apresentamos o protagonismo dos residentes ao estabelecerem pontes entre a Universidade e a rede pública de Educação Básica, multiplicando ações que possibilitaram subsidiar a executar projetos de intervenção em várias escolas públicas, ampliando a possibilidade social de acesso ao ensino da música a um grande número de crianças e jovens por meio da igualdade de oportunidades.

Palavras-chave: Residência pedagógica, Formação em Educação Musical, Reformulação do Estágio Supervisionado.

¹¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Introdução

As Licenciaturas em Educação do Campo, na grande maioria, estão direcionadas para formar educadores para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio das escolas do campo. Atualmente, é possível encontrar 42 cursos em atividade nas diversas Instituições Federais de Ensino Superior em quase todos os estados do Brasil. A maior parte delas têm habilitações voltadas para Ciências da Natureza e Ciências Agrárias, Ciências Exatas (Matemática e Física), Ciências Humanas (Sociologia e História) etc. A licenciatura da Universidade Federal do Tocantins era, até o ano de 2020, a única vocacionada para a educação artística, oferecendo a habilitação em Artes Visuais e Música. Hoje, com a criação recente da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), fruto da aglutinação de dois *campi* da UFT – Araguaína e Tocantinópolis –, o estado do Tocantins conta com licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes Visuais e Música nessas duas Instituições Federais.

Nas licenciaturas, uma das etapas importantes na formação docente é a experiência prática supervisionada em sala de aula. Contudo, no âmbito da licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Artes Visuais e Música, o Estágio Curricular Supervisionado representa um desafio, pois no estado do Tocantins essas áreas não são efetivamente contempladas nas escolas públicas. Embora seja possível observarmos nos documentos basilares e orientadores dos currículos escolares o conteúdo Música, na prática, isso raramente acontece a contento, pois muitas vezes a disciplina Arte é ministrada por professores sem habilitação na área e sem formação específica para ministrar, especialmente aulas de música.

Porém, os problemas com a experiência prática em sala de aula para futuros docentes parecem não ser exclusividade da licenciatura em Educação do Campo da UFT, dado que em 2018 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) lançou uma chamada pública para selecionar Instituições de Ensino Superior (IES) com propostas para implantação de projetos inovadores que estimulassem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciaturas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Evidenciava-se, dessa maneira, a necessidade de se repensar o Estágio Curricular Supervisionado e as estratégias a fim de possibilitar, ao estudante em formação, maior compreensão entre teoria

e prática, entre profissionalidade e o trabalho prático do docente, assim como as exigências cotidianas do ofício docente no contexto das redes públicas de educação.

Programa de Residência Pedagógica Capes/2018

Segundo o Edital Capes nº 06/2018, o PRP é uma ação implementada pela Capes para atender aos objetivos da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do Ministério da Educação. O PRP é direcionado aos discentes dos cursos de licenciaturas das IES – públicas e privadas – e visa fomentar projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática desenvolvida nos cursos de licenciaturas e sejam desenvolvidos, exclusivamente, em parceria com as redes públicas de Educação Básica.

O PRP consistiu na imersão planejada e sistemática do licenciando em ambiente escolar, visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula, que serviriam depois de objeto de reflexão sobre a profissionalização docente. Era recomendação da Capes, nesse edital, que todo o processo deveria ser utilizado também para repensar o estágio curricular dos cursos de licenciatura. Os planos inovadores de intervenção dos residentes deveriam ser desenvolvidos por discentes regularmente matriculados em licenciaturas, orientados por um docente do quadro desses cursos de uma IES, supervisionado por um preceptor que deveria ser um professor da Educação Básica, para além de ser desenvolvido em uma escola pública da rede de Ensino Básico, denominada *escola-campo*.

Desse modo, as características essenciais do PRP eram, com base em um Projeto Institucional da IES, desenvolver subprojetos nas diversas áreas das licenciaturas, possuir uma carga horária de 440 horas, dividido em etapas. Essa carga horária deveria possibilitar a experimentação de técnicas de ensino, de didáticas e de metodologias. Teria de oportunizar ao discente vivenciar e praticar a regência de classe, a gestão do cotidiano da sala de aula, o planejamento e a execução de atividades, elaborar planos de aula, sequências didáticas e projetos de ensino e atividades, com intervenção pedagógica planejada em conjunto e ser orientado por um docente do curso de formação, além de ter a supervisão do preceptor, formado e orientado pelo coordenador do subprojeto, que deveria acompanhar o residente em todas as etapas da carga horária. Assim, nesta edição do programa – Capes/2018 –, os objetivos principais eram:

a) Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos inovadores que fortaleçam o campo de vivências da profissão e conduzissem o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando tanto a coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, quanto o desenvolvimento de atividade de regência, mediação e intervenção de aprendizagens significativas, entre outras atividades didáticas, pedagógicas e metodologias;

b) Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura;

c) Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura;

d) Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica na UFT

O Projeto Institucional da Universidade Federal do Tocantins para o Programa de Residência Pedagógica/Capes/2018 seguiu a recomendação de focar na articulação teoria e a prática na formação, estabelecendo diálogo com diversos saberes dos licenciandos e com os conhecimentos historicamente produzidos no trabalho docente. Além disso, o projeto visou gerar um aprendizado prático-pedagógico em relação às exigências cotidianas do ofício docente manifestadas no contexto das escolas públicas do estado do Tocantins.

Enquanto política pública de formação, a proposta do Projeto Institucional da UFT se inspirou na Residência Médica, que acontece há muito tempo com várias experiências pelo país. Na área pedagógica, a notícia de uma Residência Pedagógica foi desenvolvida em 2006 no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo. Nessa proposta, o elemento principal foi a imersão dos alunos em uma escola, tendo todas as atividades acompanhadas por um professor preceptor (LEAL, 2016). Para além dessa, há outras iniciativas importantes como: o Projeto de Residência Docente criado em 2011 no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, que recebia estagiários de diferentes unidades da universidade; o projeto implantado pela Universidade Estácio de Sá depois da reforma curricular do seu curso de Pedagogia no final do ano de 2007; o Projeto de Lei nº 284, de 08 de agosto de 2012; a Portaria Capes nº 206, de 21 de outubro de 2011; e a experiência da Faculdade de Formação

de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro com o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, iniciado em 2012.

Com base nesses exemplos e na proposta da Capes, abrimos um debate na UFT para repensar, reformular e inovar o Estágio Curricular Supervisionado das licenciaturas e promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica às orientações da BNCC.

Evidenciamos alguns dos objetivos apresentados pelo Projeto Institucional da UFT/2018:

- Possibilitar ao licenciando uma reflexão crítica sobre a escola-campo e seus contextos, sujeitos e desafios de ensino, construindo coletivamente projetos, metodologias e práticas pedagógicas criativas e inovadoras para o enfrentamento dos problemas escolares;
- Desenvolver e fortalecer ações de natureza formativa e integradora, que envolvam as dimensões da docência nas diversas licenciaturas, primando pela interlocução entre os projetos pedagógicos dos cursos e os das escolas, na elaboração de um conhecimento multidisciplinar/interdisciplinar proposto pelos diferentes subprojetos.
- Proporcionar ao licenciando vivências na escola-campo que lhes permitam articular e utilizar o conhecimento de sua área específica de formação;
- Oportunizar, vivenciar e participar de processos de gestão de sala de aula, mediação, intervenção e regência na escola-campo de modo a construir uma formação e uma identidade docente mais sólidas e coerentes com sua profissão e com o campo de atuação;
- Desenvolver no licenciando a competência de identificar problemas inerentes à prática educativa, utilizando o referencial teórico-metodológico para vislumbrar alternativas de solução;
- Incentivar o debate acadêmico-científico entre a UFT e as redes de educação do estado do Tocantins sobre a formação de professores, os impactos e contribuições da PRP à educação;
- Possibilitar o debate e a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de licenciaturas da UFT, considerando a discussão sobre as políticas de educação, formação de professor, o Plano Nacional de Educação (PNE) e a BNCC;
- Refletir acerca da inovação e reformulação dos estágios curriculares supervisionados no âmbito das licenciaturas.

O Projeto Institucional da UFT esteve vinculado a 10 subprojetos, reforçando a importância da interlocução da formação docente e a valorização profissional. Esses subprojetos ligavam o Projeto Institucional à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) – com a supervisão de professores preceptores das escolas-campo – e às Secretarias Municipais de Educação (SEMEDS). A cada subprojeto, eram habilitadas três escolas-campo; portanto,

inicialmente eram 30 escolas públicas a receber o PRP, com a finalidade de proporcionar um espaço para (re)pensar os estágios, as práticas pedagógicas e a formação de professores na UFT no estado do Tocantins.

Subprojeto – O ensino da música como itinerário formativo na Educação do Campo

As licenciaturas que participaram da edição 2018 do PRP foram divididas em núcleos. Cada núcleo desenvolveu um subprojeto específico, seguindo as características de formação e habilitações. A licenciatura em Educação do Campo – *Campus* Arraias da UFT– teve dois subprojetos selecionados. Um deles trabalhou música, mas também incorporou algumas atividades de Artes Visuais, e outro, este que relatamos, trabalhou especificamente com a área da Música.

Por se tratar de uma proposta nova no âmbito da licenciatura em Educação do Campo, fomos buscar referências para fundamentar o subprojeto. Começamos pelas orientações do edital, vindas da Capes e do Projeto Institucional da UFT que apresentaram uma definição de Residência Médica e Docente. Mas o campo ainda estava em aberto, pois se tratava de uma *Residência Pedagógica Artística*, uma vez que nossa área de habilitação era a Música. Justificava-se assim, um estudo pormenorizado para podermos definir um referencial teórico que suportasse a proposta.

Revisitamos a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 (LDB), que possibilitou olharmos a área de Arte por outra perspectiva, uma vez que essa lei rezava sobre contemplar as especificidades das diversas linguagens artísticas, procurando dessa forma abolir o perfil polivalente do professor que trabalhava com todas as linguagens artísticas que vigorava anteriormente – 1971.

Corroboramos com os escritos de estudiosos das áreas artísticas que lutam para erradicar a versão equivocada das políticas educativas que consideram a educação artística como uma formação optativa de caráter lúdico e recreativo ou que a Música é uma disciplina menor no currículo escolar e, por isso, sem peso no coeficiente de rendimento estudantil. Esta concepção se perpetua e ainda hoje as linguagens artísticas – música, artes visuais, teatro e dança – são vistas como *laissez-faire*, ou seja, qualquer coisa pode, qualquer um pode ministrar aula de arte.

A Lei 11.769/2008 veio trazer novas perspectivas, quando colocou a música como conteúdo obrigatório na disciplina Arte, criando uma demanda e evidenciando a necessidade

de uma formação específica em Música. Assim, as IES brasileiras, para suprirem a falta de professores habilitados em música, começaram a ofertar licenciaturas em Música com habilitação em Educação Musical. Com a formação específica de futuros docentes para o ensino de música, criou-se a necessidade de repensar, reformular e inovar, não apenas a formação, mas também o estágio curricular. Logo depois a Lei 13.278 de maio de 2016, veio diluir a música entre as linguagens artísticas, fazendo parte como componente curricular da disciplina Arte, porém não obrigatória. Situação que coloca em causa a formação artística oferecida pelas escolas públicas, que mais uma vez não conseguem ofertar uma formação musical de qualidade pela falta de professores habilitados, pela inexistência de projetos voltados para o ensino da música que contemplem o ensino instrumental, uma gama diversificada de gêneros musicais, incluindo as músicas das culturas populares e seus saberes. Assim, a Música como disciplina ora está presente na escola, ora não. Esses descompassos na educação musical obrigam-nos a rever, constantemente, como inseri-la no sistema educacional brasileiro, por entendermos a importância de uma formação humanizadora que privilegie a sensibilidade, a crítica e a criatividade a todos os cidadãos. Sobretudo uma formação de promoção contra-hegemônica, em um mundo que requer muito mais do que uma simples formação técnica para a manutenção do capitalismo como as atuais leis da educação brasileira propõe sob um discurso que aparenta ser benéfico para a população.

Todas essas questões estiveram em nossas reflexões e, por fim, a questão geográfica, pois uma das características da licenciatura em Educação do Campo – *Campus Arraias* da UFT – é o atendimento a um contingente de alunos do sul e sudeste tocantinense e nordeste goiano, em um raio de, aproximadamente, 300 km. Isto implica dizer que são mais de 20 municípios, incluindo as diversas comunidades tradicionais e quilombolas.

Pontes entre a universidade e a rede pública de ensino – protagonismo dos residentes

Considerando que o ensino da música requer o estudo aprofundado de teorias e uma base sólida de práticas, a proposta fulcral desse subprojeto era *o ensino da música como itinerário formativo na educação*. Formativo tanto para os licenciandos/residentes como para os alunos das escolas-campo. Por isso, tínhamos que articular teoria e prática em projetos inovadores que se adequassem às características, necessidades e propostas pedagógicas dessas instituições.

Os vinte e quatro residentes da XXX designados para este núcleo vinham de diversas localidades: Alto Paraíso - GO, Cavalcante - GO, Comunidade Quilombola Engenho de Cavalcante - GO, Teresina de Goiás - GO, Combinado - TO, Lavandeira - TO, São Valério - TO, Paranã - TO, Comunidades Quilombolas Claro, Prata e Ouro Fino do distrito Campo Alegre de Paranã - TO, distrito Canabrava de Arraias - TO, Arraias - TO. Em todas essas localidades, existem escolas públicas que não têm oportunidades nem perspectivas de receber um programa para o ensino de música. Dessa forma, optamos por otimizar a proposta do subprojeto e atender a um número maior de escolas possíveis, extrapolando as três escolas-campo habilitadas para o nosso núcleo. Para isso, nos apoiamos no regulamento de Estágio Supervisionado da licenciatura em Educação do Campo, que prevê a possibilidade de o estagiário atuar, preferencialmente, em escolas que pertençam às respectivas regiões das suas comunidades. Assim, consideramos as três escolas-campo como *escolas-campo polos* e incorporamos outras instituições que estavam localizadas próximo, passando a denominar estas últimas de *escolas integradoras*.

Os residentes entraram em contato com os diretores dessas *escolas integradoras* próximas das *escolas-campo polo*, apresentaram o PRP e falaram dos seus planos de intervenção para ensinar música. Com isto, os residentes estabeleceram parcerias e multiplicaram as três escolas-campo habilitadas, totalizando nove escolas atendidas pelo subprojeto, otimizando as atuações, evidenciando o protagonismo e fortalecendo o vínculo dos licenciandos com as escolas das suas comunidades. Nessa nova configuração, as preceptoras e os orientadores se deslocavam para as *escolas integradoras* para o acompanhamento da prática pedagógica, e os residentes, na mesma medida, se direcionavam para as *escolas-campo polo* para a orientação e o planejamento semanal. Esta opção, embora nos desse mais trabalho do ponto de vista da logística, beneficiava mais escolas urbanas e rurais com projetos de intervenção na área da música e mais alunos que, de outra maneira, não teriam uma aprendizagem musical. Assim, o licenciado/residente pode conhecer, participar e, de fato, contribuir com o ensino da música na escola da sua comunidade.

Metodologia do subprojeto

A metodologia somente pode ser revolucionária se estiver ligada a uma filosofia. Dessa forma, adotamos no subprojeto o método ou pedagogia de projetos por suas características favorecerem uma visão transdisciplinar que corroborava a nossa opção filosófica.

Considerando essa opção, a proposta foi se consolidando. Os residentes foram aprendendo durante o processo de produzir, de levantar dúvidas, de criar relações, que incentivaram novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções do conhecimento. Portanto, o papel do futuro professor nesse processo deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações, para criar situações de aprendizagem cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem no processo. Cabe, então, ao futuro docente realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo. Assim, os residentes – os futuros professores –, focaram em um trabalho de forma dialética, coletiva, partilhada, estimulados pela investigação sistematizada, que possibilitou o debate sobre as várias formas de ser professor(a) de música.

Os residentes foram alocados às *escolas integradoras* das suas comunidades. Em muitas delas, havia dois projetos de intervenção em função do número de residentes, de tal modo que eles tiveram possibilidades de desenvolver mais de um projeto de intervenção no contraturno escolar. Havia projetos de Rádio Escolar, Corais, Oficinas de violão, de flauta doce, Grupos de MPB e Fanfarras. No total, eram nove escolas públicas e 16 projetos de intervenção.

Quadro 1: Práticas pedagógicas musicais realizadas

Escola-campo: Colégio Estadual Desembargador Virgílio	Escola-Campo: Escola Estadual Brigadeiro Felipe	Escola-campo: Colégio Estadual Joana Batista Cordeiro
<p>Rádio Escolar- Colégio Desembargador Virgílio/Paraná -TO</p> <p>Oficina de violão – Colégio Desembargador Virgílio/Paraná -TO</p> <p>Canto Coral- Escola Estadual Floresta/Comunidade Quilombola Claro, Prata e Ouro Fino do distrito de Campo Alegre -TO</p> <p>Música e Poesia- Escola Estadual Floresta/Comunidade Quilombola Claro, Prata e Ouro Fino do</p>	<p>Canto Coral: músicas da nossa terra – Escola Estadual Brigadeiro/Arraias -TO</p> <p>Oficina de violão – Escola Estadual Brigadeiro/Arraias -TO</p> <p>Coral dos Anjos: iniciação musical – Estadual Zumira /distrito Canabrava/Arraias -TO</p> <p>Revivendo as Cantigas de Roda – Escola Estadual Lavadeira/Lavadeira -TO</p>	<p>Oficina de Violão Acordes iniciais - Colégio Estadual Joana Batista /Arraias -TO</p> <p>Oficina de construção de instrumentos -Colégio Estadual Joana Batista /Arraias -TO</p> <p>Fanfarras Escolares- Colégio Estadual Joana Batista Arraias -TO</p> <p>Coral Juvenil – Colégio Estadual Elias Jorge/Cavalcante -GO</p> <p>Grupo de MPB – Colégio Estadual Elias Jorge/Cavalcante -GO</p>

distrito de Campo Alegre - TO	Rádio Escolar – Colégio Estadual Joaquim de Sena /Combinado - TO	Iniciação a flauta doce – Escola Municipal Joselina Francisco/Povoado do Engenho II – Comunidade Quilombola de Cavalcante - GO
Oficina de Flauta doce - Colégio Estadual Regina Siqueira/São Valério -TO		

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Durante todo o processo de elaboração dos projetos de intervenção – correspondente à etapa 2 –, os residentes estiveram nas escolas, usavam as bibliotecas e as salas das coordenações para trabalhar com as preceptoras e estavam em contato com todo o contexto escolar e com os alunos. Portanto, de outubro de 2018 até novembro de 2019, eles estiveram em contato direto com a cultura escolar, elaborando os seus planos e praticando a regência.

Algumas escolas destinaram uma sala especial para as aulas de música, outras transformaram pequenas salas disponíveis em estúdios para a gravação dos programas de rádio, confirmando a nossa hipótese de que a música não tem espaço nas escolas por falta de professores habilitados para desenvolver projetos e organizar espaços e atividades.

Para concluir

A realidade educativa é complexa e, como tal, o exercício profissional da docência exige muito mais do que a aplicação de conhecimentos teóricos. Os futuros professores de música – os residentes – conquistaram os objetivos educacionais, habilidades e espaços específicos para atuar. Eles estavam comprometidos em promover experiências musicais significativas e, sobretudo, transformar a realidade das escolas e dar uma perspectiva de futuro aos educandos.

Apesar de todos os desafios, houve muito empenho e dedicação de todos os envolvidos no subprojeto, com o propósito de perspectivar projetos de intervenção no âmbito do ensino da música para as escolas públicas, quer urbanas, quer do campo.

Os resultados dos planos de intervenção proporcionaram o desenvolvimento do gosto pela Música e a criação de hábitos culturais por meio da vivência de experiências marcantes e transformadoras para o desenvolvimento integral e permanente dos estudantes.

Os residentes realizaram um trabalho sistemático com os alunos, nas áreas de sopro – flauta doce –, de cordas – violão e violas caipira –, de voz – corais juvenis e infantis –, nos grupos de MPB e nos projetos de Rádio Escolar, com o propósito de desenvolver o conhecimento musical, bem como do mundo, por meio de conhecimentos da cultura musical diversificada, da valorização do trabalho em equipe e da harmonia de conjunto em um processo de aprendizagem, experimentando um trabalho de cumplicidade pessoal e de criação artística.

Ao alargarem o PRP a mais escolas, os residentes garantiram um papel central na aproximação das *escolas-campo* e das *integradoras* à formação adquirida na licenciatura. Desta forma, contribuíram, por meio dos seus conhecimentos, para a promoção da sensibilidade estética e artística, incidindo na expressividade e no domínio dos processos envolvidos na reflexão e fruição artística, favorecendo a muitas crianças e a muitos jovens das escolas públicas a equidade de oportunidades na aprendizagem musical.

Entre os residentes, preceptoras e orientadores, a partilha teve enorme significado, pois é no processo, no envolvimento e na motivação que reside concretude dessa formação orientada à profissionalização.

Portanto, espera-se que o programa PRP se efetive. Que este subprojeto tenha servido para a introdução do ensino de música de forma sistematizada e como um *itinerário formativo*, possível, aos estudantes da licenciatura em Educação do Campo e das escolas-campo e integradoras, desenvolvendo competências para o ensino e para a aprendizagem da música.

Por fim, a proposta visou também fortalecer o contato e estreitar o diálogo entre a universidade e as escolas públicas, cumprindo o seu papel de instrumento de política pública, não só atuando na formação dos estudantes, mas passando a fazer uma importante ligação entre a comunidade acadêmica e a comunidade externa, por meio de projetos educacionais, culturais e sociais.

Referências

BRASIL. *Projeto de Lei nº 284 de 2012*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da Educação Básica. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106800>>. Acesso em: 09 jul. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Portaria nº 206 de 21 de outubro de 2011*. Dispõe sobre o apoio à execução do Programa Residência Docente no Colégio Pedro II. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/comunicados/2011/27-10-11/PORTARIA%20RESIDENCIA%20DOCENTE%20COLEGIO%20PEDRO%20II.pdf>>. Acesso em: 26 de jul. 2021.

BRASIL. Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 ago. 2008, seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#:~:text=Alterar%20a%20Lei%20no,da%20m%C3%BAstica%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica>. Acesso em: 26 jul. 2021.

BRASIL Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 26 jul. 2021.

BRASIL. *Lei 13.278 de 02 de maio de 2016*. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm>. Acesso em: 26 jul. 2021.

LEAL, Carolina de Castro Nadaf. *Residência pedagógica: representações sociais de formação continuada*. 2016. 220 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro. 2016.