

**Resistência pela educação pública:
reflexões sobre educação musical no Programa de Residência Pedagógica
Comunicação**

*Flávia Motoyama Narita
Universidade de Brasília
flavnarita@yahoo.com.br*

*Thiago Lopes
Universidade de Brasília
thiagotlopes@gmail.com*

*João Paulo Oliveira
Universidade de Brasília
jp110591@gmail.com*

Resumo: Este texto é uma reflexão sobre o Programa de Residência Pedagógica (Edital Capes n. 6/2018) em implementação no departamento de música da Universidade de Brasília. Esse programa é focado para que alunos de licenciaturas articulem teoria e prática da docência em uma experiência de imersão em escolas públicas regulares de educação básica com intuito de adaptá-los à vida docente. Por meio de três narrativas, focalizaremos nossas reflexões em propostas realizadas em aulas no Ensino Médio buscando instrumentalizar os alunos com conhecimentos musicais que possam facilitar o sucesso em processos seletivos seriados para ingresso em universidades públicas. Utilizamos a teoria de significado musical de Green (1997) e seu conceito de musicalidade crítica (2008) e princípios de educação musical de Swanwick (2003) para discutir as intervenções propostas.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; significado musical; musicalidade crítica.

Introdução: Programa de Residência Pedagógica na Universidade de Brasília (UnB)

Em um momento em que o valor das universidades públicas tem sido questionado e suas funções para uma formação humana, cidadã, crítica e específica em sua área de atuação vêm sendo desestimuladas diante de um cenário comandado por leis mercadológicas (TORRES, 2013), consideramos vital traduzir neste artigo algumas de nossas reflexões sobre uma das diversas ações promovidas por nossa universidade: práticas musicais com foco em processos seletivos seriados para ingresso em universidades públicas. Tais práticas vêm ocorrendo em

escolas públicas por meio do Programa de Residência Pedagógica. Este programa foi amplamente debatido em nossa universidade. Foi combatido, defendido e por fim submetido com 13 subprojetos, dentre eles o de Arte, foco deste relato. Em conformidade com o edital Capes n. 6/2018, de chamada pública para participação no Programa de Residência Pedagógica, o Projeto Institucional buscou fortalecer a parceria entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas, bem como propiciar às/aos residentes uma vivência mais integrada entre teoria e prática docente.

O Projeto Institucional e seus 13 subprojetos têm como objetivo propiciar ao futuro docente (licenciando) e ao docente em exercício (preceptor) debates e reflexões científicas sobre o processo de formação em termos de políticas educacionais, bem como a melhoria de sua prática em sala de aula a partir do desenvolvimento de atividades de pesquisa-ação. (UnB - PROJETO INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 2018, p. 2)

A fim de atender o quantitativo estabelecido pelo edital Capes n. 6/2018 de um mínimo de 24 residentes para 3 preceptores e um docente orientador, docentes dos cursos de Música e Artes Cênicas decidiram submeter um projeto conjunto e interdisciplinar buscando uma formação integral por meio das artes. Cientes das dificuldades ainda encontradas em práticas escolares que mascaram a polivalência sob a denominação de ações interdisciplinares (FIGUEIREDO, 2017), frisamos nossa defesa por uma formação específica nas diversas linguagens artísticas com a atuação conjunta e colaborativa entre residentes e docentes dessas duas áreas.

Entendemos interdisciplinaridade como ações integradas, em contraposição à fragmentação do conhecimento. “É uma atitude de abertura, não preconceituosa, em que todo o conhecimento é igualmente importante” (FAZENDA, 2011, p. 11). Nesse sentido, buscamos trabalhar colaborativamente: residentes de Música, de Artes Cênicas, preceptoras e docentes orientadoras.

O subprojeto Arte atua no Ensino Médio de três escolas públicas do Distrito Federal. Este relato focalizará nas atuações no Centro Educacional (CED) GISNO, onde este grupo de residentes vem se ambientando e atuando desde outubro de 2018.

Na seção seguinte, descreveremos brevemente o contexto de atuação. Analisando o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, identificamos pontos em comum com a proposta humanizadora de Paulo Freire, que será lembrada também na próxima seção. Em seguida, apresentaremos três relatos de práticas musicais, explicando brevemente os fundamentos teóricos que balizaram essas ações. Por fim, colocamos nossas reflexões e aprendizagem com o Programa de Residência Pedagógica.

A escola parceira

O CED GISNO foi fundado em 1971. É uma escola inclusiva, atendendo estudantes com necessidades educacionais especiais. Atende no turno vespertino estudantes do Fundamental II, do 6º ao 9º ano; no matutino atende estudantes do Ensino Médio, e no noturno, ao EJA - Educação de Jovens e Adultos. De acordo com seu Projeto Político Pedagógico:

A função principal da escola atualmente está centrada na formação de seres humanos críticos, éticos, capazes de viver em e para a coletividade, participando de maneira ativa e transformadora na resolução de problemas sociais e com formação atitudinal compatível com o profissional que se espera inserir no mundo do trabalho. (CED GISNO, PPP, 2019, p. 23)

Essa formação integral, ética, que requer dos estudantes serem autores de suas histórias, com atitudes responsáveis, autônomas e solidárias (CED GISNO, PPP, 2019, p. 30) encontra sintonia com a proposta humanizadora de Paulo Freire (1996, 2014). Em suas obras, Freire (2014, p. 40) denunciava criticamente o que considerava opressão ou injustiça, que desumanizava o ser humano, mas também anunciava esperançosamente que nossa vocação era a humanização. Esta humanização na educação poderia ser desenvolvida por meio de relações dialógicas em que tanto estudantes quanto professores e professoras têm liberdade de trazer situações-problema e, por meio de ações e reflexões, buscar modificar tais situações. “O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações” (FREIRE, 1996, p. 104). Com isso, poderá desenvolver sua autonomia.

É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua *dependência*. Sua

autonomia que se funda na *responsabilidade* que vai sendo assumida. (FREIRE, 1996, p. 105, ênfase no original)

A busca por uma transformação da realidade é colocada também no PPP (p. 6) da escola, adotando a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani. A “referida concepção pedagógica surgiu em decorrência de necessidades postas pela prática dos educadores nas condições atuais” (SAVIANI, 2011, p. 80). Segundo o autor, a denominação histórico-crítica contrapõe-se à teoria crítico-reprodutivista, que mostra-se insuficiente pela “falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições” (SAVIANI, 2011, p. 119).

Assim, nesse contexto escolar aberto a transformações pedagógicas e humanas, fomos acolhidos pela preceptora, professora de Artes do Ensino Médio no turno matutino. Somos 3 professoras universitárias e 8 residentes - 5 de música e 3 de artes cênicas - atendendo a 7 turmas de Arte. Com uma média de 25 alunos por turma, cerca de 175 estudantes do Ensino Médio são beneficiados por ações do subprojeto Arte, do Programa Residência Pedagógica da Universidade de Brasília.

Os estudantes dessa escola têm a faixa etária de 14 a 19 anos, de várias regiões da cidade. Mesmo no turno matutino, muitos já chegam bem cansados à escola por morar longe. Eles enfrentam várias horas dentro de um ônibus e alguns trabalham ou fazem estágio depois das aulas. Assim, o seu nível de atenção e de concentração nas aulas fica um pouco prejudicado.

Ao conversar com alguns estudantes das turmas que acompanhamos, percebemos que muitos têm talento para as artes, principalmente para música: alguns gostam de cantar e outros de tocar instrumentos. Um dos estudantes até nos contou que gostaria seguir a carreira como músico, de ser um músico profissional. Com esses relatos dos estudantes e de acordo com a programação da escola, planejamos algumas oficinas com o intuito de aprofundar mais a parte teórica e prática desses alunos que têm interesse em ser um músico profissional ou mesmo em ingressar em um curso superior público para estudar Música.

A escola adota o sistema de semestralidade. Desse modo, as disciplinas escolares são divididas em dois grandes blocos. Em um semestre, os alunos têm aulas de disciplinas de um

bloco e no outro semestre do outro bloco. Apenas as disciplinas de português, matemática e educação física são anuais. Nesse sistema, os conteúdos de cada disciplina têm a possibilidade de serem abordados de forma mais aprofundada, com mais aulas concentradas em um semestre. Por outro lado, entre um ano e outro, as disciplinas deixam de ser trabalhadas por um semestre.

Nesta escola parceira, acompanhamos uma professora de Artes Cênicas (preceptora) explicando as obras selecionadas para o PAS - Programa de Avaliação Seriada - um processo seletivo seriado, que habilita estudantes do Ensino Médio para o ingresso na Universidade de Brasília. Dentre as obras de pintores, fotógrafos e estilistas que são trabalhadas pela preceptora, buscamos fazer conexões com nossa área de música, em um trabalho colaborativo e interdisciplinar.

Na universidade, docentes orientadoras e residentes realizam orientações semanais, muitas vezes com a presença da preceptora. Uma hora dessa orientação é coletiva, com residentes das três escolas e preceptoras. A outra hora de orientação é específica por escola. É nesse momento em que são discutidos os planejamentos das aulas, as reflexões e reformulações das práticas pedagógico-musicais, como as que relataremos a seguir.

Narrativas de Intervenções Musicais

Narrativa 1: Um das primeiras atividades que fizemos na escola em sala de aula foi para três turmas dos 2º anos do Ensino Médio. Usamos a música *3ª Pessoa do Plural*, do grupo Engenheiros do Hawaii para abordar dois aspectos: o musical e a letra. Seguindo a proposta do PAS, as obras literárias, artísticas e musicais são contextualizadas em dez temas, denominados objetos de conhecimento. Cada objeto de conhecimento trata da temática de forma interdisciplinar, de modo que uma obra musical, por exemplo, pode ilustrar uma questão social, como é o caso da música trabalhada. Assim, nossa ideia foi fazer uma atividade refletindo sobre a sociedade de consumo do mundo capitalista em que vivemos e em seguida trabalhar a parte musical dos alunos com uma atividade dentro do tema proposto.

Nos primeiros momentos da aula, fizemos uma escuta musical que, segundo Swanwick (2003, p. 70-72) é uma das três formas práticas de se fazer música que são: composição, apreciação e execução musical. Com essa escuta, buscamos também trabalhar o conceito de “musicalidade crítica”, formulado por Lucy Green (2008, p. 83-84) a partir da Pedagogia Crítica, associada aos trabalhos de Paulo Freire.

o conceito de “musicalidade crítica” inclui a ideia de que *todas* as músicas podem ser escutadas mais ou menos analiticamente, com mais ou menos compreensão. Por um lado, envolve uma ampliação de compreensão musical aural e apreciação de relações e propriedades [intrínsecas] à música ... Por outro, essa ampliação também poderá levar a uma maior conscientização de como a indústria musical funciona. (GREEN, 2008, p. 84, nossa tradução, ênfase no original)

Buscando explicar esse conceito teórico utilizando discussões que a própria Lucy Green traz em suas obras, Simões (2018, p. 57) sustenta que a musicalidade crítica “é formada por três dimensões: a) autonomia musical; b) autonomia pessoal; e c) autenticidade de aprendizagem musical”. A primeira possibilitaria uma experiência musical “virtualmente livre do contexto social” (GREEN, 2012, p. 76). A segunda “aumentaria a capacidade dos alunos continuarem sua aprendizagem independentemente” (GREEN, 2012, p. 78). A terceira refere-se “não [à] autenticidade do *produto* musical, mas [à] autenticidade da *prática* de aprendizagem musical” (GREEN, 2012, p. 77, ênfase no original).

Tentando desenvolver essa musicalidade crítica, fizemos uma ponte com a nossa aula prática, pedindo que os alunos prestassem atenção na letra e nos timbres dos instrumentos. Feita essa parte de escuta musical fomos para um pequeno debate sobre a letra da música fazendo uma abordagem crítica da letra, que fala sobre o mundo capitalista. A indústria produz em grande escala os produtos que consumimos e querem nos envolver para que possamos comprar cada vez mais esses produtos. Como diz em um trecho da música:

Eles querem te vender; Eles querem te comprar; Querem te matar “a sede”;
Eles querem te sedar. (Engenheiros do Hawaii, *3ª Pessoa do Plural*)

Fizemos um debate sobre os timbres dos instrumentos presentes nessa música. Muitos estudantes identificaram vários instrumentos como: violão, baixo, bateria, teclado e

voz. Porém, um instrumento passou despercebido: o bandolim. Repetimos a música em seguida e mostramos qual era o timbre desse instrumento e o vídeo de como é um bandolim.

Propusemos, então, que os alunos criassem uma paródia abordando o tema da letra da música: sociedade e consumo. Falamos que eles poderiam usar outra música que eles quisessem fazendo uma propaganda em cima dessa melodia escolhida. Montamos quatro grupos, e ao final dessa atividade os alunos fizeram apresentação das paródias, tendo o objetivo de convencer o restante da turma que o seu produto era bom. Os produtos foram: mochilas, coxinha, lápis e panela de arroz. Dentro dessa temática nosso objetivo com os estudantes foi trabalhar a parte de criação de cada um usando a paródia. Alguns estudantes tocaram o violão que levamos. Com isso, pudemos diagnosticar também a “fluência” desses estudantes no instrumento. Já sabendo que alguns tocam violão, podemos planejar outras práticas musicais buscando integrar as atividades de apreciação, performance e criação para o desenvolvimento do que Green (2008) denominou “musicalidade crítica”.

Dentre as três turmas dos 2º anos, tivemos experiências bem diferentes. Ao final dessa atividade, concluímos que mesmo que se planeje uma atividade para a mesma série, o resultado será sempre diferente em cada turma, pois cada turma terá uma reação diferente. Ao se planejar a atividade devemos estar atentos à realidade de cada turma e às habilidades (musicais) de cada estudante.

Com relação às habilidades musicais, percebemos a relevância de trabalhar questões específicas, como técnicas de canto, que realizamos em uma oficina fora do horário curricular. Partindo da música *Zero*, de Liniker, também um repertório do PAS, mostramos alguns exercícios de técnicas vocais. Ao final dessa oficina que durou cerca de uma hora, os 20 participantes formaram um pequeno grupo coral que cantou utilizando as técnicas vocais desenvolvidas na oficina. No final da atividade um dos alunos nos procurou comentando que gostaria de se aprofundar mais na área musical e pedindo algumas dicas de afinação vocal.

Narrativa 2: Iniciamos a aula sobre música impressionista, planejada para as turmas de terceiro ano do ensino médio, com um breve aquecimento vocal. Para descontrair fizemos uma chamada musical. Cada estudante entoou seu nome apresentando-se para nós e para a turma.

Logo após, ao violão, apresentamos aos estudantes a melodia do tema de abertura de *Prélude à l'après-midi d'un faune*, de Claude Debussy, sem qualquer referência ao compositor ou à obra. Solfejamos a melodia, que consiste em um trítone alcançado por movimento cromático descendente e que retorna à nota de partida por movimento cromático ascendente. Essa melodia também pode ser encontrada na música *A ostra e o vento*, de Chico Buarque. Assim que os alunos decoraram esse trecho inicial, prosseguimos com os comandos da atividade.

A ideia da atividade surgiu após a observação de uma aula em que a professora preceptora trabalhava com os alunos a obra *As trinta telas da Catedral de Rouen*, de Claude Monet. Para produzir as telas, Monet submeteu-se a um grande número de sessões, indiferentemente da hora, do dia e do tempo - sob o Sol, sob a névoa, ao amanhecer, ao entardecer. A partir disso, solicitamos aos estudantes que compusessem, com base na melodia apresentada a eles, uma impressão sobre um determinado período do dia. Conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscamos dessa forma relacionar o conteúdo de Artes Visuais e Música de maneira interdisciplinar. Dentre as ações de articulação para implementar a referida base, o documento menciona:

decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem. (BRASIL, BNCC, p. 16.)

Dividimos a classe em três grupos, que deveriam representar o trecho musical nos períodos da manhã, da tarde e da noite. Os estudantes fizeram a releitura da melodia de acordo com o período designado para cada grupo. Éramos três residentes do curso de música; dessa forma, cada grupo contou com o auxílio de um músico. Como motivação para a atividade e “valoriz[ando] as experiências cotidianas” (SOUZA, 2004, p. 9), sugerimos que os estudantes relatassem o cotidiano comum dos integrantes do grupo. A maioria dos grupos compôs letra para a melodia do prelúdio relatando suas experiências diárias em estilos musicais que lhes agradam, como o Funk. Os grupos que ficaram com o período da manhã em sua maioria relataram sono e preguiça de ir à escola. Os grupos da tarde relataram fome e cansaço e os grupos da noite ficaram divididos. Houve quem relatasse cansaço e sono, assim como houve

quem relatasse uma sexta-feira à noite em clima de festa. Em virtude dessa atividade, passamos a conhecer e compreender melhor o contexto social dos estudantes.

Depois das apresentações dos estudantes, nós residentes relacionamos a atividade musical com a obra de Monet, e, logo após colocamos o áudio com a gravação orquestral de *Prélude à l'après-midi d'un faune*, de Claude Debussy e de *A ostra e o vento*, de Chico Buarque. Em seguida perguntamos se reconheciam a melodia e foi possível notar alguns sorrisos de contentamento ao identificarem o que estavam escutando, pois haviam acabado de finalizar uma atividade tendo como base a melodia de abertura do prelúdio.

De acordo com a teoria do significado musical de Green (1997), uma experiência musical é resultado de interrelações de dois tipos de significados: “intersônico” (2008), anteriormente denominado “inerente”, e “delineado”. O primeiro consiste em um significado que atribuímos às relações dos materiais sonoros. Já o segundo está relacionado a compreensões extramusicais, tais como o ambiente e situação em que a música foi (re)produzida.

Em toda experiência musical, ambos os aspectos [intersônicos] e delineados do significado musical estão presentes, mesmo que os ouvintes não estejam cientes disso. Não podemos notar os significados musicais [intersônicos] sem conceber simultaneamente uma delineação fundamental: que aquilo que estamos ouvindo é um objeto cultural que reconhecemos - uma peça musical, uma encenação ou algum tipo de apresentação. Do mesmo modo, não podemos imaginar uma peça musical sem atribuir alguns significados [intersônicos] a ela. (GREEN, 2012, p. 63)

Conhecer essa teoria possibilita compreendermos como nossos alunos respondem às experiências musicais propostas. A prática musical relatada teve como estímulo diferentes partes do dia. As sugestões elencadas durante a composição demonstrava como esses alunos lidavam com o significado delineado. Este, por sua vez, era “traduzido” em estilos musicais e padrões rítmicos e melódicos de modo a ressignificar as relações intersônicas. Os estudantes comentaram ter gostado da aula por ter sido prática e participativa. Devido a essa participação ativa, tanto sonoramente como em relação aos valores extramusicais, compreendemos que houve uma ressignificação musical das obras de Debussy e de Chico Buarque. Novamente,

buscamos integrar as atividades de composição, apreciação e performance, desenvolvendo a musicalidade crítica.

Narrativa 3: A partir de uma ressignificação textual, abordamos a obra *Crab Canon* [Cânone do Caranguejo], de Johann Sebastian Bach. Para que pudéssemos explicar aos estudantes a simetria e ressignificação presente na obra, apresentamos a eles um pequeno trecho traduzido da obra literária de Douglas Hofstadter, *Crab Canon*. O escritor baseou-se na composição de Bach para construir o texto, que pode ser lido de trás para frente sem perda de sentido, embora com nova significação.

Tartaruga: Bom dia, Sr.A.

Aquiles: Igualmente

Tartaruga: Foi bom tê-lo encontrado.

Aquiles: Também acho.

Tartaruga: E é um dia perfeito para caminhar.

Aquiles: Acho que não há nada melhor que caminhar.

(HOFSTADTER, 2001, p.217)

Relacionamos o conteúdo musical ao literário em atenção às orientações da BNCC para “adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão de ensino e da aprendizagem” (BRASIL- BNCC, 2018, p.16). Solicitamos dois estudantes à frente para encenar o diálogo, e logo após solicitamos mais dois estudantes para encenar o mesmo diálogo em sentido contrário. A reação dos estudantes foi de agrado, pois acharam interessante a forma como o texto foi construído. Em seguida projetamos uma animação de *Crab Canon*, de Bach, disponível no YouTube¹.

Após a exibição do vídeo perguntamos aos estudantes o que havia em comum entre as duas obras e responderam: a simetria! A melodia também faz sentido quando executada ao contrário, assim como o texto. Explicamos brevemente como o compositor construiu a obra relacionando aos princípios matemáticos utilizados na técnica de contraponto. A maior parte dos estudantes não teve instrução formal em música. Como a animação que exibimos utilizava o pentagrama, explanamos os princípios da notação musical por meio programa MuseScore.

¹ https://www.youtube.com/watch?time_continue=20&v=xUHQ2ybTejU.

Em seguida, a atividade que propusemos para a turma abordou o cânone utilizando a canção de roda *Caranguejo não é peixe*. Conseguimos cantar a duas vozes; propus três vozes, mas não se animaram muito. Estavam tímidos e a música não agradou, pois não era parte do mundo musical dos jovens. Relembrando a teoria do significado musical de Green (1997), a resposta dos estudantes foi de “alienação”, respondendo negativamente aos significados intersônicos e delineados da música.

Refletimos, então, sobre uma maneira de trazer a técnica aplicada no barroco para uma música atual e que fizesse parte do “discurso musical” dos estudantes (SWANWICK, 2003) de modo que eles não tivessem uma experiência “alienada” (GREEN, 1997). Lembramo-nos de uma música cantada por uma aluna ao se apresentar para a sala em uma dinâmica proposta pela preceptora. Na ocasião, toda a sala cantou junto a canção *Já que me ensinou a beber*, de Barões da Pisadinha. Havia certo receio de se trabalhar essa música, devido ao cunho moral de seu texto. No entanto, antes de entrar em sala de aula verificamos ser possível utilizar um trecho da música para executá-la em cânone, pois a melodia do refrão havia sido construída com base na escala pentatônica.

Diferentemente do desengajamento da turma apresentado com a canção *Caranguejo não é peixe*, o coro ficou mais forte e os estudantes ficaram mais à vontade cantando *Já que me ensinou a beber*. Como a música escolhida fazia parte da cultura deles, praticamente todos sabiam a letra de cor. Executamos a música em cânone de maneira a propiciar aos estudantes uma vivência musical do conteúdo. Logo após, explanamos sobre as características da obra de Johann S. Bach relacionando com a atividade prática que há pouco havíamos executado. Encaminhamos então a aula para o último tema a ser tratado, notação rítmica.

Apresentamos aos estudantes as figuras musicais e seus valores relativos. Cantamos algumas figuras (semibreve, mínima, semínima e colcheia) em compasso quaternário. Para não promovermos um ensino fragmentado em música “sem que exista uma relação entre os assuntos estudados, ou seja, ... uma desvinculação bastante significativa entre a teoria e a prática” (MATEIRO, 2006), optamos por trabalhar o ritmo e notação por meio do método *O Passo*, de Lucas Ciavatta. Executamos as seguintes figuras em compasso quaternário: pausa de semínima, semínima e colcheia em diferentes ordens.

A cada compasso que escrevíamos no quadro solicitávamos algum estudante para executar o ritmo. A grande dificuldade dessa atividade foi manter a pulsação rítmica. A partir dessas atividades diagnosticamos o quanto podemos trabalhar musicalmente conteúdos teóricos, relacionando-os também a outras áreas de conhecimento. A Residência Pedagógica, com sua proposta de imersão no ambiente escolar, tem-nos propiciado conhecer melhor os estudantes e por fim promover práticas musicais em acordo com a cultura escolar, assim como o acompanhamento do desenvolvimento crítico-musical dos estudantes.

Considerações Finais

Durante a escrita desse nosso texto, pudemos refletir sobre a importância do programa de Residência Pedagógica para a formação docente. Um dos pontos positivos tem sido a possibilidade de se trabalhar a interdisciplinaridade em sala de aula. Trabalhamos as três artes (cênicas, visuais e música) em conjunto e integradas na preparação dos estudantes para um processo seletivo seriado, visando ao ingresso em uma universidade no futuro.

Para os residentes, o programa de Residência Pedagógica tem dado a oportunidade de colocar em prática planejamentos para a educação básica. Especificamente para os residentes do curso de Licenciatura em Música, tem sido um grande desafio atuar ao lado de uma professora com habilitação em Artes Cênicas. Apesar desses residentes não observarem um professor de música atuando em sala, eles têm tido a oportunidade de planejar e executar as aulas de maneira interdisciplinar. No entanto, frisamos novamente ser necessário muita cautela para não confundirmos educação interdisciplinar com educação polivalente e, assim, retroceder em relação ao ensino de música nas escolas.

A assistência da preceptora na escola, juntamente com os encaminhamentos das orientadoras na IES, tem contribuído para a criação de uma rede de apoio aos residentes e fortalecendo a parceria escola-IES. Isso tem motivado os docentes em formação a pesquisarem sobre suas práticas, proporcionando aos estudantes da educação básica uma educação de qualidade, em busca de melhorias para uma educação mais humana, ética e crítica.

Assim, o papel deste programa nos cursos de licenciatura em música da Universidade de Brasília tem complementado (e não substituído) o processo de formação que os licenciandos vivenciam nos Estágios Supervisionados. As docentes orientadoras na UnB ressaltam a imersão em escolas públicas por meio da Residência Pedagógica como uma forma de resistência diante da desvalorização das instituições públicas educacionais. Além disso, a busca por práticas interdisciplinares que instiguem tanto os jovens de ensino médio quanto os licenciandos e docentes orientadoras tem propiciado parcerias interdepartamentais na IES, fortalecendo engajamentos criativos, críticos e esperançosos por uma sociedade mais humanizada por meio de uma formação mais integral nas licenciaturas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018.

FAZENDA, Ivani. *Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou ideologia*. 6ª Edição. São Paulo: Loyola, 2011.

FIGUEIREDO, Sergio. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? *Rev. FAEEBA*, Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 56ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. Tradução de Oscar Dourado. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 4, n.4, p. 25-35, 1997.

_____. *Music, Informal Learning and the School: a new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate, 2008.

_____. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. Tradução de Flávia Motoyama Narita. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012.

HOFSTADTER, Douglas R. *Gödel, Escher, Bach: um Entrelaçamento de Gênios Brilhantes*. Tradução de José Viegas Filho. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001. Disponível em:
<https://archive.org/details/GEB-UmEntrelaaamentoDeGeniosBrilhantes-DouglasR.Hofstadter>.

MATEIRO, Teresa. Educação musical nas escolas brasileiras: Retrospectiva histórica e Tendências pedagógicas atuais. *Revista Nupeart*, v.4, n.4, p. 115-135, 2006.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11ª Edição Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SIMÕES, Alan. Musicalidade crítica: a convergência entre a teoria dos significados de Lucy Green e a pedagogia crítica de Paulo Freire. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 5, 2018, Rio de Janeiro. *Anais*. p. 52-61.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 7-11, 2004.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TORRES, Carlos Alberto. Neoliberalism as a new historical bloc: a Gramscian analysis of neoliberalism's common sense in education. *International Studies in Sociology of Education*, 23(2), p.80–106, 2013. doi:10.1080/09620214.2013.790658