

Marcelo Máximo Purificação
Cláudia Denís Alves da Paz
Eleno Marques de Araújo
(Organizadores)

Processos de
Organicidade e
Integração da
Educação Brasileira
3

Marcelo Máximo Purificação
Cláudia Denís Alves da Paz
Eleno Marques de Araújo
(Organizadores)

Processos de
Organicidade e
Integração da
Educação Brasileira
3

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo

Edição de Arte: Luiza Batista

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Luis Ricardo Fernando da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof^a Dr^a Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof^a Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof^a Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof^a Dr^a Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof^a Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Prof^a Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof^a Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Prof^a Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof^a Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco

Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
 Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
 Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
 Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
 Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
 Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
 Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
 Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
 Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
 Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
P963	<p>Processos de organicidade e integração da educação brasileira 3 [recurso eletrônico] / Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Cláudia Denís Alves da Paz, Eleno Marques de Araújo. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5706-150-3 DOI 10.22533/at.ed.503202906</p> <p>1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação – Pesquisa – Brasil. I. Purificação, Marcelo Máximo. II. Paz, Cláudia Denís Alves da. III. Araújo, Eleno Marques de.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.710981</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior CRB6/2422	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Prezados leitores,

O volume 3 da obra “Processos de Organicidade e Integração da Educação Brasileira”, associa-se a ideia de ordenamento e organização da educação que perpassa por saberes, complexidade social e pelo o indivíduo. Pensar na educação nos mais diversos contextos nos leva a um conjunto de ralações integrado pela prática e pelas ações que direcionam o processo educacional.

Uma obra que traz 16 textos/capítulos em que os discursos giram em torno da perspectiva do fazer que dar significado a dinâmica do processo ensino-aprendizagem e do planejamento prévio dos atores sociais, endossados nas vozes dos 39 autores participantes desses capítulos.

O diálogo promovido pelos autores imprime as faces do planejado, organizado, do caminho metodológico, dos discursos e dos resultados de cada pesquisa/investigação. E com isso, a ideia dos percursos educativos vai sendo gestada, antes, durante e depois de cada texto. 33 palavras-chave adornam o eixo central desses discursos, com forte inclinação a mostrarem a dimensão e o poder reflexivo de cada um. Autoavaliação, brincar, censo, competências, interação social, letramento, ludicidade, política educacional, etc., são algumas das palavras-chaves que direcionam eixos temáticos desses discursos.

Desejamos a todos vocês uma boa leitura e boas reflexões.

Marcelo Máximo Purificação
Cláudia Denís Alves da Paz
Eleno Marques de Araújo

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
O USO DE MÍDIAS SOCIAIS COMO FERRAMENTA DE ENSINO- APRENDIZAGEM: O DESAFIO DO EDUCADOR NA ERA DO “CURTIR”	
Clara Cristina Azevedo Souza Fontenele Larissa da Silva Albuquerque	
DOI 10.22533/at.ed.5032029061	
CAPÍTULO 2	7
O USO DE APLICATIVOS EDUCACIONAIS NO ENSINO INCLUSIVO DE QUÍMICA	
Shamyia Cristina de Lima Gomes dos Anjos Marcos Antonio Feitosa de Souza Roberlúcia Araújo Candeia	
DOI 10.22533/at.ed.5032029062	
CAPÍTULO 3	18
OS BENEFÍCIOS DA MONITORIA PARA MONITOR E ALUNOS DE NUTRIÇÃO E METABOLISMO: UMA ANÁLISE QUALI-QUANTITATIVA	
Thaís Pires Bezerra Ana Mary Viana Jorge Cristiane Rodrigues Silva Câmara Daniel Câmara Teixeira	
DOI 10.22533/at.ed.5032029063	
CAPÍTULO 4	24
ORQUESTRA ROSARIENSE: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA DE EDUCAÇÃO MUSICAL	
Estêvão Grezeli Cristina Rolim Wolffenbüttel	
DOI 10.22533/at.ed.5032029064	
CAPÍTULO 5	37
O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: O CASO DO COLÉGIO POLITÉCNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	
Gustavo Fontinelli Rossés Alencar Machado Cristiano Gattermann de Barros Juliano Molinos de Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.5032029065	
CAPÍTULO 6	51
O PERFIL FORMATIVO DOCENTES DE FÍSICA NO PIAUÍ: UMA DÉCADA APÓS O REUNI	
Denilson Pereira da Silva Luís Carlos Sales	
DOI 10.22533/at.ed.5032029066	
CAPÍTULO 7	63
O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE LEITORES COMPETENTES	
Katia Daniele Mendes de Oliveira Célia Gomes dos Santos Danielle Nunes da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.5032029067	

CAPÍTULO 8	71
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO, AS CONCEPÇÕES DE ESCOLA E AÇÃO DOCENTE: RELAÇÕES IMBRICADAS COM A PESQUISA E A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	
Lidiane Cristina Longo	
DOI 10.22533/at.ed.5032029068	
CAPÍTULO 9	82
NÚCLEO DE ORDENAMENTO DE REDE E MATRÍCULA ON-LINE: A EXPERIÊNCIA DO JABOATÃO DOS GUARARAPES	
Adriana Oliveira dos Santos	
Bruna Carolina Souza de Azevedo	
Maria da Conceição Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.5032029069	
CAPÍTULO 10	87
NOVAS PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE: OBSERVAÇÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES DA TECNOLOGIA E DA INTERAÇÃO SOCIAL VYGOTSKYANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS	
Lia Cristiane Lima Hallwass	
DOI 10.22533/at.ed.50320290610	
CAPÍTULO 11	101
MICROBIOLOGIA E COMUNIDADE: DESAFIOS DA EXTENSÃO NO CURRÍCULO DA GRADUAÇÃO	
Simone do Nascimento Fraga	
Letícia Gabrielly de França Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.50320290611	
CAPÍTULO 12	109
LUDOTECA UNIVERSITÁRIA: SITUAÇÕES BRINCANTES E PAPEIS DE GÊNERO EM FOCO	
Maria do Carmo Morales Pinheiro	
Iuri Silva Eziquiel	
DOI 10.22533/at.ed.50320290612	
CAPÍTULO 13	118
INTERAÇÃO SOCIAL ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO TEÓRICO	
Luis Henrique Rocha Mendes	
Maria Aparecida Campos Diniz de Castro	
DOI 10.22533/at.ed.50320290613	
CAPÍTULO 14	127
GESTIÓN DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD: OPORTUNIDAD, NECESIDAD O ESTRATEGIA	
Barbara Yadira Mellado Pérez	
DOI 10.22533/at.ed.50320290614	
CAPÍTULO 15	147
GESTÃO DEMOCRÁTICA SABOTADA? ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DOS CONSELHEIROS ESCOLARES DO ENSINO PÚBLICO DE NATAL/RN	
Barbara Ellen Rebouças Cunha	
Gilmar Barbosa Guedes	
Walter Barbosa Pinheiro Junior	
DOI 10.22533/at.ed.50320290615	

CAPÍTULO 16	160
FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM MÚSICA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	
Cássia Virgínia Coelho de Souza	
Débora Santos Porta Calefi Pereira	
Murilo Alves Ferraz	
Vania Malagutti Loth	
DOI 10.22533/at.ed.50320290616	
SOBRE OS ORGANIZADORES	186
ÍNDICE REMISSIVO	188

FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM MÚSICA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Data de aceite: 01/06/2020

Cássia Virgínia Coelho de Souza

Universidade Estadual de Maringá
cvcsouza@uem.br

Débora Santos Porta Calefi Pereira

Secretaria de Estado da Educação do Paraná,
Sarandi - PR
dehcalefi@gmail.com

Murilo Alves Ferraz

Universidade Estadual de Maringá
muriloalves_ferraz@hotmail.com

Vania Malagutti Loth

Universidade Estadual de Maringá
vamsloth@uem.br

RESUMO: O capítulo foi baseado em texto anterior¹ que teve como objetivo apresentar a experiência das 3 categorias de participantes do subprojeto “Música” do Programa Residência Pedagógica, orientadora, preceptora e residente. O subprojeto foi colocado em prática no componente curricular Arte, da Educação Básica, encaminhado pelo Departamento de Música da Universidade Estadual de Maringá. O texto inicia descrevendo, criticamente, o trajeto do projeto, desde o lançamento do Edital pela Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior, até as ações realizadas. Logo após, há o relato e reflexões sobre a experiência de atuação da preceptora, professora com formação em música, na disciplina Arte do Colégio Estadual Jardim Independência, Sarandi, PR, abordando aspectos relacionados ao acompanhamento e orientação dos residentes em suas práticas, as ações promovidas pelo programa e seus resultados no cotidiano escolar. Por fim, um discente residente descreve sua experiência com o ensino de música, na disciplina Arte, em que foram abordadas a música indígena, por meio das manifestações da tribo Guarani, e a expressão paranaense do Fandango. Conclui-se que, apesar dos despropósitos administrativos e das dificuldades encontradas no sistema educacional, o projeto foi extremamente valioso para a formação inicial dos residentes e formação profissional das professoras de música envolvidas, da universidade e do colégio.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Residência Pedagógica. Formação Profissional em Música. Música na Educação Básica.

ABSTRACT: The chapter was based on a previous text that aimed to present the

1. Simpósio publicado nos Anais do XXIV Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical, 2019.

experience of the 3 categories of participants in the “Music” subproject of the Pedagogical Residency Program , advisor, preceptor (teacher tutor) and resident. The subproject was put into practice in the curricular component Art, of Basic Education (Elementary and High School), sent by the Music Department of the Maringá State University. The text begins by critically describing the project’s path, from the launch of the Public Notice by the Coordination for the Personnel Improvement of Higher Education , to the actions taken. Subsequently there is the report and reflections on the experience of the teacher tutor, a music teacher from Art discipline of the Elementary and High State School - Jardim Independência, Sarandi, PR, addressing aspects related to the monitoring and orientation of residents in their practices, actions promoted by the program and its results in the school routine. Finally, a resident student describes his experience with teaching music, in the discipline Art, in which indigenous music was approached, through the manifestations of the Guarani tribe, and the Paraná expression of Fandango. It is concluded that, despite the administrative purposes and the difficulties found in the educational system, the project was extremely valuable for the initial training of residents and professional training of the music teachers involved, the university and the school.

KEYWORDS: “Residência Pedagógica” Program. Professional Training in Music. Music in Basic Education.

INTRODUÇÃO

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

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

Discussões como essa motivaram a formulação de políticas públicas para a formação de professores no Brasil. Em maio de 2016, por meio do decreto nº 8.752 (BRASIL 2016), que revogou os decretos anteriores sobre o assunto, foi instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica com a “finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE” .

Uma das ações que integram a Política Nacional, conforme o artigo 11, inciso VII – que institui apoio técnico e financeiro a planos estratégicos, tais como programas de iniciação à docência - é o Programa Residência Pedagógica (PRP), instituído em fevereiro de 2018 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Articulado aos demais programas da Política Nacional, o PRP busca aperfeiçoar a formação prática dos cursos de licenciatura, assegurando a seus alunos a oportunidade de desenvolver habilidades e competências para realizar um trabalho de qualidade em escolas da Educação Básica. Para isso, promove uma imersão do licenciando na escola, que não compreende apenas a prática em sala de aula, mas atividades diversificadas do cotidiano escolar, nos seus diferentes setores.

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

Em 2018, no início do primeiro semestre letivo, quando tivemos conhecimento do Edital CAPES 06/2018, que fez a chamada pública para propostas no âmbito do Programa Residência Pedagógica, houve entusiasmo. Aquele documento parecia trazer uma oportunidade para acadêmicos da licenciatura fazerem seus estágios, sendo remunerados e tendo horas de dedicação à atividade que, no nosso entendimento, mudariam muito a perspectiva da disciplina Estágio Supervisionado. Formamos um grupo, com as características exigidas no referido edital, e concorreremos. A proposta foi aprovada e iniciada em agosto de 2018, com duração de 18 meses, finalizada em janeiro de 2020.

O programa prevê a participação de 24 residentes em cada subprojeto, sendo que cada um deles cumpre, ao longo de 18 meses, uma carga horária de 440h distribuídas em atividades que envolvem ambientação na escola, planejamento, regência e intervenção pedagógica. No caso de propostas na área de Música, os subprojetos podem ser submetidos no componente curricular Arte. Isso porque, conforme o disposto nas leis 11.769/2008 e 13.278/2016, nas escolas de Educação Básica o ensino de música está inserido como uma das quatro linguagens que constituem a disciplina Arte.

O projeto se desenvolveu no Colégio Estadual Jardim Independência, em Sarandi, Paraná, envolvendo todas as professoras de Educação Musical da Universidade Estadual de Maringá (UEM), orientadoras dos estágios. No nosso subprojeto, o grupo, também, contou com três professoras de Arte do colégio, denominadas preceptoras, que tinham como responsabilidades auxiliar as professoras orientadoras nos planejamentos dos residentes, assim como, articular com os demais sujeitos do contexto escolar (direção,

equipe pedagógica, demais professores) promovendo as demandas necessárias para um ambiente colaborativo. Iniciamos com 24 estudantes residentes e terminamos a proposta com 19, dentre eles 11 estagiários, todos recebendo bolsas regularmente da CAPES.

Em 2018 os residentes tiveram uma imersão profunda na escola conhecendo todos os seus setores, práticas e formas de funcionamento, além de exercerem atividades pedagógicas diretamente com os alunos do colégio, oferecendo oficinas de música com diferentes temas. Em 2019, a equipe de residentes atuou na disciplina Arte em turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, além das salas de Altas Habilidades² e promoveu atividades culturais no bairro em que se insere o colégio. As temáticas e conteúdos foram definidos a partir do proposto nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná.

Este texto tem por objetivo relatar e refletir sobre a experiência de atuar no Programa Residência Pedagógica, trazendo as vozes de representantes das três categorias envolvidas, orientadora da universidade, professora preceptora e estudante residente. O capítulo inicia descrevendo, criticamente, o trajeto do projeto, desde o lançamento do Edital pela CAPES, até as ações realizadas. Logo após, há o relato e reflexões sobre a experiência de atuação da preceptora, professora com formação em música, abordando aspectos relacionados ao acompanhamento e orientação dos residentes em suas práticas, as ações promovidas pelo programa e seus resultados no cotidiano escolar. Por fim, um residente descreve sua experiência com o ensino de música, na disciplina Arte, em que foram abordadas a música indígena, por meio das manifestações da tribo Guarani, e a expressão paranaense do Fandango.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

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

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

III. fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES [Instituição de Ensino Superior] e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na

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

formação de professores; e

IV. promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a).

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

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

a) Possuir carga horária de 440 horas implementada durante o ano letivo escolar;

b) Ser realizada preferencialmente numa mesma escola e em dias consecutivos, acompanhada por um mesmo professor da escola, denominado preceptor, com formação e experiência na etapa ou componente curricular da habilitação do residente. Ser orientada por

um docente da IES, denominado docente orientador, que atua no curso de licenciatura no qual o residente está matriculado.

c) Conduzir o residente a buscar o conhecimento do contexto e cultura da escola, das interrelações do espaço social escolar, o que compreende conhecer os alunos e relações entre eles, bem como suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes;

d) Experimentar técnicas de ensino, didáticas e metodologias com observação do trabalho em sala de aula do professor preceptor;

e) Oportunizar que o discente vivencie e pratique a regência de classe, com intervenção pedagógica planejada conjuntamente pelo docente orientador do curso de formação, pelo preceptor da escola e outros participantes da escola que se considere importante, além da gestão do cotidiano da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aula, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos;

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

g) Realizar encontros presenciais entre o grupo de residentes e os docentes preceptores

do curso, para o desenvolvimento de atividades que decorram das demandas da residência e que voltam ao âmbito acadêmico para análise na perspectiva das disciplinas do curso de formação;

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

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

As redes de ensino tiveram o prazo para manifestarem interesse em participar do Programa até o dia 31 de maio de 2018. Com a lista de escolas candidatas a receberem projetos, entramos em contato com um colégio de outra cidade e oferecemos a candidatura conjunta. Esta escola-campo, assim denominada pela CAPES, foi escolhida por atender comunidade de baixa renda e oferecer aula de música na disciplina Arte, com uma professora licenciada em Educação Musical, que se interessou por ser preceptora. O Colégio Estadual Jardim Independência, Sarandi - PR, prontamente, admitiu nossa oferta para o projeto de música e abrimos seleção para preceptoria. Duas professoras³ de Arte, com formação em Artes Visuais, também se candidataram para serem preceptoras e terem atividades de outra linguagem em suas aulas.

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

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

O projeto institucional foi aprovado e o subprojeto que envolveu as professoras da

3. Professoras Marzilei Silvestre Pereira de Deus e Viviani Aparecida de Araujo.

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

O SUBPROJETO ARTE/ MÚSICA

O subprojeto “Música”, que concorreu na universidade, fez parte do projeto institucional para o componente Arte. Mantivemos reuniões ordinárias entre orientadoras, preceptoras e bolsistas; preparação do bolsista para o Programa; curso de formação para as preceptoras, orientações individuais e em duplas; imersão na escola; elaboração de plano de atividades; oficinas abertas para a comunidade; apresentações musicais; regência e intervenção no espaço escolar. Todos os residentes apresentaram relatórios semanais, semestrais e final de ações e procederam a submissão e apresentação de comunicação de trabalho em 3 diferentes eventos científicos.

O grupo de professoras do estágio, na alegria de ter conseguido fazer a candidatura do projeto, não observou algumas ausências de explicitações importantes no Edital, e nem sua compreensão equivocada em alguns pontos do mesmo, tais como: qual seria o encaminhamento para os residentes formandos? Como seria o encaminhamento se, eventualmente, um residente desistisse do programa?

Tais ausências foram notadas depois do projeto aprovado, quando a CAPES publicou a Portaria nº 175, de 7 de agosto de 2018 (BRASIL, 2018b). No novo documento, exigências e esclarecimentos de situações tornaram o projeto, recém aprovado, um problema, isso porque constava a obrigatoriedade de cada residente cumprir 440 horas independente do tempo que ele iria ficar ativo no programa, sob pena de devolver as bolsas já recebidas pelas horas cumpridas anteriormente. Em caso de desistência o residente também deveria devolver as bolsas recebidas. Nos vimos em situação difícil, pois os residentes já contavam, em breve, com o recebimento da primeira bolsa, portanto, não tínhamos como desistir.

Todas as características do Programa, apontadas no Edital, apresentavam objetivos pedagógicos coincidentes com os da Licenciatura. Dos fatores posteriores que foram desmotivadores, junto com uma burocracia rígida da CAPES, ressaltamos que a exigência de carga horária de 440 horas em um semestre letivo para os residentes formandos em 2018, mencionado anteriormente, foi um dos fatores mais desafiadores de ser administrado (ou cumprido).

Antes de discutir esta dificuldade, convém apontar a compreensão diferente tida

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

A partir do edital, o entendimento foi que a aprovação do projeto e, conseqüentemente, a autorização de alunos, que estariam formados dentro de cinco meses, para participar do programa que exigia 440 horas de dedicação na escola-campo, certamente, tinha sido levado em conta pelos gestores da proposta. Provavelmente, haviam determinado que esses profissionais continuariam no programa, após terem colado grau; daí o título de residência. Após o primeiro semestre de participação, o então residente, já formado, teria a chance de continuar sob a orientação da universidade realizando suas atividades na escola, num processo similar, em relação a ter participantes graduados, às residências da área de Saúde. Havendo uma supervisão do trabalho do egresso que receberia o subsídio, a compreensão que se instalou foi de que teríamos uma situação de residência na área de formação de professores, pois, apesar do baixo valor da bolsa, o recém formado em uma licenciatura teria a chance de especializar-se em sua função docente. Com dificuldade, víamos a alternativa de exclusão dos residentes logo após a colação de grau, desde que teriam pouco tempo de permanência no programa e a prerrogativa de cumprimento 440 horas em um semestre letivo.

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

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

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

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

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

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

A saída encontrada pelas orientadoras, para não compactuarmos com a decisão de ressarcimento, que consideramos injusta, foi assumir horas extras com os formandos, separadamente, para a orientação de realização de material didático, feito a partir das atividades das oficinas de música desenvolvidas na escola-campo, no segundo semestre de 2018. Este trabalho adicional rendeu vários capítulos de um livro que está sendo organizado pelo grupo de pesquisa do qual as orientadoras de estágio fazem parte. Foram horas difíceis para os formandos, que elaboraram sob protesto um produto material para a Residência Pedagógica, mas que, ao final, trouxe grande realização para todos.

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

O novo desafio foi realizar uma tarefa extra para que os ingressantes novatos recuperassem a carga horária exigida do semestre anterior, quando não faziam parte do subprojeto. Novamente, recorremos à produção bibliográfica e os residentes puderam apresentar trabalhos num evento que reuniu o V Seminário de Avaliação do PIBID e I Seminário de Avaliação do Programa Residência Pedagógica na UEM.

Esse tipo de ação extra, embora tenha sortido efeito positivo para a formação dos estudantes, causou revolta no grupo. Isso porque a Capes não recompensou o número de bolsas relativo às efetivas 440 horas dos ingressantes de 2019, da mesma forma que não pagou aos residentes que se formaram em 2018, tendo todos cumprido com as suas responsabilidades. Esta incoerência e arbitrária exigência é autoritária e expressa uma relação bastante afinada com a exploração do trabalho nas políticas econômicas atuais. Por outro lado, a produtividade gerencialista da prestação de contas em forma de números, em detrimento de outros valores parece predominar na ação da CAPES, o que distancia o entusiasmo dos jovens acadêmicos pela profissão docente. Conforme aponta Afonso (2012),

o significado do vocábulo *accountability* indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos. (AFONSO, 2012, p.472).

Em junho de 2019 a equipe do Subprojeto “Música” se empenhou na produção de seis recitais dos professores e discentes do Curso de Graduação em Música, nas suas diferentes habilitações, que proporcionou a compra de instrumentos para a escola-campo, pois todo o material didático que utilizamos é da universidade e o transporte entre as duas cidades, além de difícil o desgastava.

Nos dezoito meses do projeto aconteceram reuniões semanais de residentes, orientadoras de estágio e preceptoras, com duração de 2 horas, onde o grupo foi mantido informado de todas as questões pedagógicas e administrativas, houve socialização das experiências nas diferentes turmas da escola, realizamos as atividades como um laboratório de práticas, e, também, contamos com a presença de convidados que trocaram experiências ou ministraram palestras sobre temas relacionados com os planejamentos de ensino. Dentre estes temas tivemos políticas afirmativas, cultura afro-brasileira e indígena, música brasileira e juventude.

ESCOLA-CAMPO: O COLÉGIO JARDIM INDEPENDÊNCIA E O ENSINO DE MÚSICA NA DISCIPLINA ARTE

Como já dito anteriormente, o Colégio Estadual Jardim Independência foi a escola-campo que sediou o subprojeto de Residência Pedagógica do Departamento de Música da Universidade desde o segundo semestre de 2018 até início de 2020. A instituição possui cerca de 1300 alunos matriculados em três turnos (matutino, vespertino e noturno), do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio. Por estar localizada em região periférica, os alunos são provenientes, em sua maioria, de classe com baixa renda.

O colégio é considerado de grande porte, contando com 15 salas de aula, além de

três salas menores destinadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE): a Sala de Apoio, salas de Recursos e Altas Habilidades⁴. Possui um auditório com capacidade para 100 pessoas, laboratórios de informática e de biologia, refeitório, duas quadras esportivas, sendo uma delas coberta, e uma rádio. No entanto, devido a um problema na infraestrutura, em setembro de 2018, parte do colégio foi interditada. Até o momento em que este texto foi escrito, a biblioteca, laboratório de informática, rádio escolar e setor administrativo encontravam-se inutilizados.

A instituição possui cerca de 130 funcionários, sendo desses, 102 professores. Há 3 professoras efetivas na disciplina Arte e todas atuaram como preceptoras no subprojeto Música que a escola sediou; 2 professoras possuem formação em Artes Visuais e uma em Música, a professora Débora Santos Porta Calefi Pereira.

O trecho seguinte trata-se de um recorte da experiência no Programa Residência Pedagógica apresentando as atividades realizadas por 2 semestres, levando somente em consideração o trabalho encaminhado pelos residentes do Curso de Licenciatura em Educação Musical.

Importante salientar que tal como as demais escolas da rede pública, o ensino de Música no colégio está inserido na disciplina Arte em um contexto polivalente, em que uma única disciplina contempla quatro linguagens artísticas: Música, Artes Visuais, Teatro e Dança. No entanto, a meta é desenvolver as práticas de ensino respeitando as especificidades da formação de cada professor, entendimento este comum entre professores da disciplina, pedagogas e direção do colégio. Quando a professora de Música chegou ao Colégio Jardim Independência, em 2016, as professoras de Arte já trabalhavam de acordo com essa perspectiva. Contudo, até aquele momento o colégio não contava com nenhum professor com formação em Música, sendo preponderante entre os professores da disciplina a formação e atuação em Artes Visuais.

Apesar de, o colégio, oferecer certa autonomia para atuar no ensino de arte com maior aprofundamento na área de formação, durante a elaboração dos planejamentos há uma cobrança para que, sempre que possível, se relacione os conteúdos e saberes das diferentes linguagens artísticas. Na política curricular estadual vigente⁵ até início de 2020, há o seguinte pressuposto:

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

4. Nas salas de Altas Habilidades do colégio Jardim Independência são realizadas atividades desafiantes, para além dos conteúdos programáticos escolares, com os alunos que têm facilidade de aprendizagem. Eles têm autonomia de dedicar-se àquilo que gostariam de trabalhar escolhendo diferentes ações nas diversas áreas como a construção de equipamentos, experiências de ciências, histórias em quadrinhos ou robôs.

5. As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (DCE) foram substituídas em 2020 pelo Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), lançado no dia 04 de fevereiro. Contudo ainda estamos em fase do que o governo chama de “teste” e o mesmo ainda está susceptível a alterações.

Isso faz com que, quando a equipe de professoras de Arte se reúne para discutir os planejamentos e compartilhar projetos e ideias, busca relacionar as demais linguagens artísticas com suas áreas de formação. Muitas vezes, optam por manter assuntos em comum, como por exemplo: cultura indígena, regionalismo, arte no século XX, entre outros. A partir desses assuntos, cada uma aborda os aspectos gerais das diferentes linguagens artísticas, porém, com ênfase em sua formação.

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

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

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

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

O PAPEL DO PROFESSOR PRECEPTOR

Para auxiliar e orientar o residente, estabeleceu-se uma parceria entre o docente orientador da universidade e o professor preceptor da escola-campo. Dentre as atribuições do preceptor, coube orientar e avaliar o desempenho do residente; em conjunto com

o orientador auxiliar no processo de elaboração do Plano de Atividades do residente; acompanhar e orientar suas atividades na escola campo; reunir-se periodicamente com os residentes e demais preceptores socializando conhecimentos e experiências e articular-se com a gestão da escola e demais professores com o intuito de criar um ambiente colaborativo de preceptoria (BRASIL, 2018c, p. 1).

De certa maneira, professores preceptores atuam como coformadores, sendo responsáveis pela introdução do residente no cotidiano escolar. Tal como o professor supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)⁶, os preceptores “acompanham as atividades presenciais dos licenciandos, ao mesmo tempo que orientam os projetos a serem desenvolvidos nas escolas, participam de seminários, reuniões, atividades de formação, avaliação e reflexão pertinentes ao programa” (NEITZEL *et al.*, 2013, p. 102).

Ao descrever o papel do preceptor nos programas de residência em Saúde, Ribeiro e Prado (2014) refletem sobre aspectos pertinentes à atuação do preceptor na Residência Pedagógica. Para as autoras, o preceptor é um dos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem do residente e para tanto precisa ter conhecimentos que vão além dos saberes sobre a prática para que seja capaz de “transformar a vivência do campo profissional em experiências de aprendizagem”. Tal ação requer do preceptor “a capacidade de mediar o processo de aprender-ensinar no trabalho, problematizar a realidade e provocar, no residente, um processo de ação e reflexão para reconstrução da sua prática diária” (RIBEIRO; PRADO, 2014, p. 162).

Para isso, é importante que o preceptor possua uma postura de professor reflexivo, que tenha um olhar crítico sobre sua prática e, a partir dela, desenvolva “conhecimentos próprios relacionados ao contexto em que atua, às suas experiências, e às suas concepções sobre educação” (BEINEKE, 2001, p. 89). A própria atuação como preceptora fez com que as professoras que ocupavam este papel tivessem um olhar diferenciado sobre a própria prática e contexto de ensino, um novo tipo de reflexão. Nessa reflexão não há somente a busca de compreender para fazer, mas, também, compreender para orientar o fazer.

Para a preceptora Profa. Débora, coautora deste texto, um dos momentos que mais contribuíram para tais reflexões foram os encontros semanais entre todos os integrantes do programa: residentes, orientadoras, preceptoras e coordenadoras do subprojeto “Música”. Nelas, houve momentos de planejamento; prática e reflexão de atividades que foram realizadas na escola-campo; compartilhamento de experiências e ideias; *feedback* sobre as práticas realizadas; discussões e debates sobre situações específicas da escola-campo; palestras sobre temas e conteúdos que contemplam as ações na escola. Essas reuniões foram fundamentais à medida que se configuraram na principal ocasião em que

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

todos interagiram e, conseqüentemente, desenvolviam e produziam seus conhecimentos.

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

Para a Profa. Débora, lembrar esses aspectos e confrontá-los com a experiência como preceptora, levou-a a perceber o quanto é importante essa proximidade e interação entre os professores da escola, professores da universidade e professores em formação inicial. Concordando com Nóvoa (2009), é nessa coletividade que

reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 2009, p. 8).

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

AS AÇÕES PROMOVIDAS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA “MÚSICA” NO COLÉGIO JARDIM INDEPENDÊNCIA

O primeiro semestre: as observações e Oficinas de Música

Nos primeiros meses de realização do programa, os residentes iniciaram sua inserção na escola-campo realizando duas horas semanais de observação. Essas observações tinham como intuito conhecer o contexto escolar e sua dinâmica como um todo e não somente as salas de aula ou uma turma específica.

Nesta fase, as preceptoras eram responsáveis por viabilizar a presença dos residentes nos diferentes espaços e situações da escola-campo. Nesse sentido, fez-se necessário dialogar com funcionários, demais professores e, também, alunos do colégio para que os mesmos compreendessem e colaborassem com a presença dos residentes em suas atividades cotidianas. Eles observaram o pátio, o intervalo, o funcionamento da secretaria, da cozinha, da cantina, da sala de informática, biblioteca, sala dos professores,

sala de Recursos, Apoio e Altas Habilidades, acompanharam o trabalho das pedagogas, participaram de reuniões pedagógicas e conselhos de classe, observaram aulas de outras disciplinas, participaram de festividades.

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

Profa. Débora lembra que ter vinte e quatro residentes circulando por praticamente todos os espaços do colégio e em diferentes momentos também aprofundou seus conhecimentos sobre a escola e seus sujeitos que, mesmo sendo professora do colégio há mais de três anos, não havia percebido. Como, por exemplo, a dinâmica e perfil dos alunos do ensino noturno. Pelo fato de atuar somente em período diurno na escola, ao ouvir os relatos, percepções e reflexões dos residentes sobre as particularidades da escola no período noturno proporcionou descobertas tanto para ela, quanto para eles, os residentes.

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

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

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

Foram ofertadas quatro oficinas no período da manhã, três no período da tarde e três no período noturno, tendo em média vinte alunos em cada uma. No último dia foram realizadas apresentações musicais com o resultado das práticas musicais realizadas.

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

Nunca antes houvera uma Oficina de Música, mas, sim, apresentações musicais de turmas da professora de Música e/ou preparadas por iniciativa dos alunos.

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

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

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

O segundo semestre: as aulas de Música na disciplina Arte

O segundo semestre de atividades do PRP no Colégio foi marcado com um diferencial, a atuação dos residentes em sala de aula, principalmente no contexto da disciplina Arte.

Antes dessa inserção, os residentes acompanharam a Semana Pedagógica no início do 2019 onde se discutiu e definiu muitos aspectos da organização das atividades escolares naquele ano, assim como o formato do planejamento e avaliação das disciplinas.

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

Sendo assim, após a Semana Pedagógica foi o momento em que as preceptoras

se reuniram e compartilharam e discutiram seus planejamentos com os residentes e, a partir daí, definiram como seria a atuação deles nas turmas que escolheram. Nesse momento, foi essencial que eles compreendessem como as professoras elaboravam os planejamentos, de onde provinham os conteúdos, como eram as avaliações e atividades.

Embora elas tivessem apresentado a todos um planejamento “pronto”, foi necessário modificações conforme as ideias e propostas dos residentes. Assim, os planejamentos foram elaborados de forma coletiva: preceptoras, residentes e orientadoras.

No caso dos residentes que a profa. Débora foi preceptora, as aulas foram divididas com eles; como a disciplina possui duas horas/aula semanais, grande parte deles atuaram em uma aula e ela em outra. Algumas vezes, foi desenvolvido projetos paralelos, em outras, as propostas se convergiram. Eles desenvolveram atividades a partir de conteúdos que ela já havia trabalhado ou estava trabalhando com os alunos e, em outros momentos, ela desenvolveu atividades a partir do que eles estavam trabalhando.

Nesse formato, profa. Débora não apenas acompanhou e orientou os residentes, mas desenvolveu com eles um trabalho pedagógico em parceria. Em muitos aspectos sua formação em Música facilitou essa conexão entre as propostas. Não foram raros os momentos em que ela e os residentes se depararam com problemáticas específicas do ensino de música e discutiram coletivamente formas de lidar e traçar estratégias metodológicas. Qual melhor forma de desenvolver o conceito de pulso? Como lidar com a dificuldade da coordenação motora dos alunos ao tocar? Como superar as dificuldades que os alunos apresentam nos momentos de criação musical e performance? Foram alguns exemplos.

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

UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

Em parceria com a preceptora, profa. Marzilei, o residente Murilo, coautor deste capítulo, desenvolveu o planejamento para uma turma de 7º ano atendendo ao exigido nos documentos legislativos e atendendo à especificidade de sua atuação com música, abordando a cultura indígena Guarani e o Fandango.

Há, no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os objetos de conhecimento do 6º ao 9º ano contendo contextos práticos, elementos da linguagem, materialidades, notação e registro musical e o processo de criação. Neles, as habilidades abarcam aspectos como analisar elementos musicais, explorar diferentes equipamentos

e instrumentos musicais, desenvolvimento de formas e gêneros musicais, propondo que as atividades realizadas em sala de aula permeiem diversas possibilidades para sua realização e desempenho (BRASIL, 2018c).

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

A partir do que consta no documento, houve uma conversa entre a preceptora, profa. Marzilei, e o residente Murilo, definindo o foco e o conteúdo que seria desenvolvido no primeiro bimestre letivo: cultura indígena e o Fandango Paranaense. A partir de então, o residente articulou uma rede de apoio docente, integrando outras áreas de conhecimento, como história e dança regional, por meio de reuniões com profissionais das duas áreas.

Na abordagem da cultura indígena Guarani, tomou-se como base os estudos de Almeida e Pucci (2003). As autoras afirmam que a população indígena brasileira, por ocasião da chegada dos portugueses, girava em torno de três a cinco milhões, distribuída em 1.400 comunidades indígenas. Elas relatam, ainda, que a variedade linguística era grande, com dois troncos divididos em 45 famílias. Atualmente, a população indígena no Brasil não ultrapassa 900 mil habitantes, totalizando cerca de 230 comunidades indígenas, correspondendo a 0,47% da população brasileira (ALMEIDA; PUCCI, 2014).

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

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

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

Em suas práticas musicais, eles utilizam instrumentos percussivos como a maracá

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

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

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

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

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

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

Assim como na cultura Guarani, a busca por referências e diálogos foi realizada para o Fandango, e o residente convidou uma especialista para contribuir com a parte da dança do Fandango. Desse modo, a estrutura das aulas foi de contextualização e práticas musicais. Foram destinadas quatro aulas para cada um dos temas propostos, ou seja, quatro aulas para a Música Guarani e quatro aulas para o Fandango Paranaense, onde foi seguido o seguinte cronograma:

- Aula 1- Contextualização histórica dos Guarani, slide, vídeos, apreciação musical;
- Aula 2- Construção de maracas, prática instrumental percussiva (instrumentos diversos);
- Aula 3 - Prática vocal: repertório Guarani;
- Aula 4 - Contextualização histórica Fandango, slide, vídeos, apreciação musical;
- Aula 5 - Um pouco sobre a Dança fandango (convidada);
- Aula 6 - Prática de repertório vocal e instrumental: repertório Fandango;
- Aula 7 - Ensaio final das músicas trabalhadas, apresentação no auditório (20 minutos)

antes do intervalo com os demais 7º anos).

Considerando os documentos legislativos, a formação em música do residente na universidade e as possibilidades da Cultura Guarani e do Fandango, foram definidos como conteúdos da proposta os elementos musicais destas músicas, como a instrumentação, o ritmo, o sentido das músicas dentro da cultura e o contexto geral de cada uma destas manifestações. Para isso, o residente Murilo abordou separadamente cada uma delas, conforme o relato a seguir.

RELATO A PARTIR DA PRÁTICA

As atividades foram pensadas não somente nos aspectos musicais, mas, também, nos sentidos de cada uma das culturas, com uma ênfase especial na desmistificação da cultura Guarani. Antes de iniciar as aulas, Murilo buscou orientação com uma pesquisadora⁷ da cultura indígena, da Universidade Estadual de Maringá, e, a partir dos diálogos com ela, percebeu que um dos principais cuidados na abordagem deste tema seria dar luz à forma e aos significados desta cultura nos dias atuais. Na cidade de Maringá, é comum encontrar índios circulando e vendendo seus produtos nos semáforos. A compreensão do trânsito deles no perímetro urbano e o papel da cidade em suas vidas tornou-se fundamental.

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

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

Para isso, foi utilizado o recurso áudio visual, mostrando imagens, canções e documentários.⁸ Ao encerrar o documentário, diversos alunos da classe fizeram comentários que são presentes no meio urbano, tais como “índio tem que ir para a escola e não ficar vendendo artesanato na rua”; “os pais dos indiozinhos fazem eles trabalharem no sinalero”. Contudo, alguns alunos fizeram um contraponto, argumentando: “mas essa é a cultura deles, assim como a gente tem a nossa, eles têm a deles, a gente tem que respeitar”, ou até mesmo “Índio é gente que nem a gente, não podemos maltratá-los”. Esse tipo de discussão perpetuou por toda a aula, o que foi bem significativo para iniciar a desmistificação sobre a cultura indígena. As discussões sobre a cultura foram transversais às aulas destinadas a esta temática.

7. Profa. Dra Isabel Cristina Rodrigues.

8. O material utilizado está disponível nos seguintes endereços: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani> http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf http://flacso.org.br/files/2016/09/Universidade-para-Indigenas-GEA-Estudos_8-web.pdf <https://www.youtube.com/watch?v=bsyAKhdsJJK>

Com relação à música, dentre as atividades, Murilo abordou a apreciação musical com o propósito de familiarizar os alunos à manifestação musical indígena. Como a aula estava inserida na disciplina de Arte, com o acompanhamento de uma preceptora com formação em Artes Visuais, o residente usou, junto com a música, a proposta de os alunos ouvirem música e a representarem em desenho suas interpretações. Foram escolhidas duas⁹ músicas para a realização dessa atividade. Ele orientou os alunos a lembrarem dos conteúdos já vistos sobre a cultura e os sentidos dela para os índios, de modo que os desenhos deveriam considerar o que já haviam discutido na aula anterior. O resultado desse trabalho integrado foi interessante, porque permitiu verificar alguns desenhos conceituais. Um exemplo foi o trabalho de uma aluna que desenhou no canto esquerdo da folha o índio feliz, no meio os portugueses chegando e roubando as terras dos índios e no canto direito da folha o índio triste, o que mostra que, de alguma forma, o conteúdo abordado foi absorvido por ela.

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

Na atividade de execução musical, a música escolhida foi “Nhamandú” original da Tribo Guarani, tal como consta no material de Almeida e Pucci (2003). Murilo usou a partitura trazida pelas autoras, bem como as orientações didáticas. Esta prática musical foi realizada no auditório da escola. Para a atividade foi usado um papel com a letra da música escolhida. Na prática, o residente, inicialmente leu a letra da música com os alunos, palavra por palavra, verificando a pronúncia correta de cada uma delas. Em seguida, desse mesmo modo, palavra por palavra, ele ensinou a melodia. No geral, a atividade fluiu bem e a música foi repetida diversas vezes com variações que permitiam a apreensão da canção e um aprofundamento nas formas de interpretá-la no ambiente escolar. Foi realizada uma divisão de vozes femininas e vozes masculinas, e mais tarde a turma foi dividida em dois grupos mistos. Tanto Murilo quanto sua preceptora registraram o envolvimento de todos os alunos da turma.

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

Após as inserções feitas na cultura Guarani, Murilo desenvolveu a mesma estrutura com a cultura do Fandango que, apesar de ser uma dança típica, os alunos não conheciam, ou nunca tinham ouvido falar sobre essa cultura e nem sobre sua música. Nas palavras

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

do residente: “através de slides contextualizei o Fandango, mostrando também as mutações que a música e a dança tiveram no decorrer do tempo, explicando as funções e vestimentas masculinas e femininas, como também a instrumentação e as canções típicas desta cultura” (trecho do relatório da aula 4).

Ao realizar a contextualização histórica, Murilo não teve problemas com a turma, ele iniciou com um vídeo e, depois, apresentou os slides. As músicas usadas nesta parte do processo foram “Anu”, “Mestre Domingues” e “Barreado”, que são tradicionais do Fandango Paranaense. O residente percebeu que não houve tantos estranhamentos por parte dos alunos com relação a estas músicas, o que ele atribuiu a instrumentação e, até mesmo, pela letra que é em português, facilitando a compreensão.

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

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

As músicas foram ensinadas por imitação e repetição. Murilo iniciou a atividade com a canção “Mestre Domingues”, que é mais “tranquila”, em forma de pergunta e resposta; como exemplo ele cantava: Mestre Domingues que vem fazer aqui? E os alunos repetiam a frase com a mesma letra e melodia, sendo assim por toda a música. A música “Anu” (canção tradicional do fandango) foi um pouco mais complexa, mas também foi cantada pelo residente, “linha por linha” e os alunos repetiram. Aos poucos as frases foram juntadas, até terem a estrofe inteira. A música “Anu” tem três estrofes com a mesma melodia, de forma que após aprender a cantá-la, era necessário apenas mudar a letra. A afinação não foi perfeita nas músicas, mas o desenho melódico foi compreendido e não cantar afinado não foi um fator intimidador para os alunos, que continuaram cantando as músicas. A atividade foi bem produtiva, os alunos se dedicaram e isso é extremamente gratificante para o professor.

O ponto alto da abordagem do tema Fandango foi a presença de uma convidada¹⁰ que faz parte de um grupo Parafolclórico¹¹ de Quinta do Sol - PR, denominado “Por do Sol”, no qual se realiza tanto a dança quanto a música do Fandango.

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

10. Stephanie Paloma Aldivino da Silva

11. Parafolclórico seriam as realizações do folclore estilizado, com danças coreografadas e figurinos mais requintados. Por mais que os intérpretes tenham o viés de propagar uma certa cultura, não seguem ao “pé da letra” as suas tradições.

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

2017, p. 1117).

As experiências no Programa Residência Pedagógica evidenciaram a importância de fortalecermos a interlocução entre escola e universidade em ações que permeiam o processo educativo. Esse tipo de integração e coletividade tem o potencial de apontar os caminhos para promover mudanças na realidade escolar em prol do desenvolvimento do ensino de música e da qualidade na formação e atuação dos professores.

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

Os residentes adquiriram um contato mais profundo com a legislação e com o Projeto Político Pedagógico da escola-campo em que atuaram. E, não apenas isso, a busca mais precisa sobre o material a ser trabalhado em sala de aula, permitindo mais conhecimentos para sua formação como futuros professores. É válido destacar que, nesse caso, para além de legislações e leituras específicas, foi necessário o contato com pessoas que realmente se dedicam ao estudo de temas diversos, não somente no contexto indígena e do Fandango, mas em outros, que abriram os horizontes dos residentes como docentes e, desse modo, puderam realizar uma inserção em sala de aula mais eficaz e consistente.

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

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

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

Esta validação precisa ser atribuída por todos os setores da educação, além dos órgãos gestores - que devem ser mais justos nas relações de trabalho -. Para que o reconhecimento da importância do ensino de música aconteça é preciso, antes de tudo, haver interesse, envolvimento de todos os participantes da cultura escolar, aula de música

como proposta contínua e regular e formação profissional engajada, tal como ocorreu no subprojeto “Música” do Programa Residência Pedagógica da UEM.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma Concetualização Alternativa de *Accountability* em Educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302012000200008&lng=pt&tlng=pt> Acessado em 01 de abril de 2019.

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

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

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

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

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

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Editais CAPES n.º 6/2018*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 27 de março. 2018a. Assunto: Alteração de Edital. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-6-Residencia-Pedagogica-Alteracao-II.pdf>> Acesso em: 12/04/ 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria CAPES n.º 175*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 7 de agosto. 2018b. Assunto: Altera o Anexo I da Portaria nº 45, de 12 de março de 2018. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/36093032/do1-2018-08-09-portaria-n-175-de-7-de-agosto-de-2018-36093023>. Acesso em: 01/06/2019.

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

CHAVES, Helena Lúcia Augusto, GEHLEN, Vitória Régia Fernandes. Estado, políticas sociais e direitos sociais: descompasso do tempo atual. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, nº. 135, Mai/Ago. 2019. Disponível em <http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/09082018-Portaria_175_Altera_Portaria_45_de_2018.pdf> Acesso em: 4/09/ 2018.

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

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

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

view/4843>. Acesso em: 20/03/2019.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: *Revista de Educación*. N.º 350. 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 05/06/2019.

NUNES, Maria do Patrocínio Tenório. Residência Médica no Brasil - Situação atual e perspectivas. *Cadernos ABEM*, Rio de Janeiro, Volume 1, Maio 2004. Disponível em <https://website.abem-educmed.org.br/wp-content/uploads/2019/09/CadernosABEM__Vol01.pdf> Acesso 26/05/2019.

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

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

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

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

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva, PENNA, Maura. Políticas públicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino de música. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 91-106, jan./abr. 2012. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3662>> Acesso em 27/05/2019.

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

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

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

SOBRE OS ORGANIZADORES

MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO – Pós-doutor em Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra - Portugal (FPCE/UC-Portugal-2014/2016) e em Formação de Professores, Identidade e Gênero pelo Instituto Politécnico da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC - Portugal -2017/2020). Doutor em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás-2010/2014). Atualmente é doutorando em Ensino pela UNIVATES/2018 (com objeto de tese na área da Educação Matemática/Desenvolvimento Profissional de Professores) e em Educação pela ULBRA/2020 (com objeto de tese na área de Currículo, Cultura e Identidade). Possui Mestrado Profissional em Teologia: Educação Comunitária, Infância e Juventude (FEST/UFRGS-2007/2008) e Mestrado Acadêmico em Ciências Educacionais pela (UEP - 2007-2009). A nível de graduação tem formação multidisciplinar (1993-2011) com Licenciatura em Matemática (UEG), Pedagogia (ICSH/UFG), Filosofia (FBB/UNIT) e Bacharelado em Teologia pela (FATEBOV). É Professor Titular da Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior (FIMES/ UNIFIMES desde 2014) no regime estatutário/parcial e da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUCE - desde 1999). Atua, ainda, como Docente Permanente nos seguintes Programas: Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da FACMAIS - Faculdade de Inhumas - Linha 2: Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos; Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Fundação Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS, Linha 1 - Currículo, Formação Docente e Diversidade (Cooperação técnica nº 1038/2019. Publicado no D. O. nº 10038 de 28/11/2019) e do MPIES - Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia - UNEB (Colaboração Técnica, sem vínculo empregatício), na Linha 2 - Novas Formas de Subjetivação e Organização Comunitária. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Processos Educativos, Currículo e Diversidade, atuando principalmente nos seguintes temas: Cultura; Identidade; Violência Escolar; Religiosidade; Políticas Educacionais e Desenvolvimento Profissional de Professores. Atualmente interessa-me pesquisa nas temáticas: Políticas Educacionais, Currículo, Desenvolvimento Profissional de Professores, Cultura, Identidade e Tecnologias. Coordenador do Grupo de Pesquisa (NEPEM/UNIFIMES-CNPq); Colíder do Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologias Sociais e Desenvolvimento no interior do Amazonas (do IFAM). Pesquisador associado a ANPED/Nacional. Membro do Comitê Científico da Revista Brasil Publishinh. Membro da Comissão Editorial da Revista Científica em Educação (FacMais); Parecerista da Revista Fragmento de Cultura da PUC - Goiás e do Guia do Estudante da editora Abril desde 2010. Fundador e Editor da Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais. E-mail: maximo@unifimes.edu.br

CLÁUDIA DENÍS ALVES DA PAZ – Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília (1988), mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (2008), doutorado em Educação pela Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (2014) e estágio de doutorado em Educação pela Universidade de Aveiro/Portugal (2013). Especialista em Formação de Professor da Educação Básica pela Universidade de Brasília (2002). Professora aposentada - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (1984-2019). Assessora Técnica na Coordenação-Geral de Ensino Médio, na Diretoria de Currículos e Educação Integral, da Secretaria de Educação Básica, convênio de cooperação técnica SEDF e Ministério da Educação (2016-2019). Professora Formadora da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE; Experiência em Docência no Ensino Superior, cursos de Pedagogia e História e em orientação de Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação e Pós-graduação. E-mail: profa.claudiadenis@gmail.com

ELENO MARQUES DE ARAÚJO - Em Abril de 2019 concluiu os estudos de Pós-Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Uberaba-MG, sob a supervisão da profa. Dra Vânia Maria de Oliveira Vieira. É Licenciado em FILOSOFIA pela Universidade Federal de Goiás (1994). Bacharel em TEOLOGIA pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2003). MESTRADO em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2003). DOUTORADO em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2012) - bolsista da FAPEG. É Licenciando em Pedagogia pela FACIBRA (2014). Atuou como professor na Universidade Estadual de Goiás - UEG - Campus de São Luís de Montes Belos e Iporá - GO, na Faculdade Montes Belos - GO - FMB e no Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás - IFITEG, onde coordenou o Curso de Filosofia (2010-2013). Lecionou nos cursos de Letras e Pedagogia na UEG e em Direito e Pedagogia na FMB. Na área de Filosofia tem experiência profissional com as disciplinas de: Introdução à Filosofia, Filosofia da religião, Filosofia, Ética I e II, Seminários I, II, III e IV, Filosofia da Educação, Filosofia do Direito. Atua também em disciplinas afins como Antropologia e Educação, Pesquisa e Educação, Educação e Práticas Sociais I e II, Metodologia Científica, Teoria Geral do Estado e Ciência Política, História da Educação. Na área da Teologia e Fenômeno Religioso, atua também em disciplinas como Introdução à Teologia, História das Religiões, Teologia Filosófica, Teologia dos Sacramentos, Teoria Evolucionista dentre outras. É Pesquisador membro dos grupos de pesquisa: GEFOP-UEG e NEPEM-Unifimes. É autor dos seguintes artigos: Literatura e Filosofia: um corte literário/filosófico em Memórias Póstumas de Brás Cubas, Sacerdócio Instituído e Outras Experiências Religiosas, Observações sobre Hermenêutica Ecológica e Mito e Sacerdócio Segundo a Ordem de Melquisedec e Além dos @teismos na contemporaneidade. Publicou seu primeiro livro com o título: A Alma sob o olhar filosófico e teológico. Artigo: Educação e Cultura na perspectiva de Emancipação. É professor e Diretor de Pesquisa na Unifimes - Centro Universitário de Mineiros. E-mail: eleno@unifimes.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Autoavaliação Institucional 37, 38, 40, 41, 42, 43, 49, 50, 97

B

Brincar 23, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117

C

Censo 51, 55, 82, 83, 84, 86

Competências E Habilidades Docentes 118

Comportamento Leitor 63, 66

Comunidade 9, 27, 30, 33, 34, 35, 37, 41, 50, 54, 101, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 165, 166, 173, 174, 175, 182

Conselho Escolar 147, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158

Currículo 32, 33, 61, 64, 100, 101, 103, 105, 106, 162, 170, 183, 186

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 17, 19, 23, 24, 30, 31, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 93, 97, 99, 100, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 119, 121, 123, 124, 125, 126, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 168, 170, 171, 172, 173, 177, 178, 182, 183, 184, 185, 186, 187

Ensino De Química 7, 8, 10, 11, 13, 15, 16

Ensino Extracurricular 24

Ensino Médio 8, 11, 15, 17, 24, 25, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 39, 41, 42, 45, 46, 51, 53, 54, 55, 56, 60, 61, 72, 118, 119, 120, 123, 124, 125, 163, 169, 186

Escola Democrática 71, 76, 79, 149

Estágio Supervisionado 71, 72, 81, 162, 163, 183

F

Formação Docente Online 87

G

Gestão Democrática 77, 80, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159

I

Infância 109, 111, 114, 117, 124, 186

Interação Social 87, 89, 100, 118, 121

L

Letramento 63, 64, 65, 66, 69, 70

Ludicidade 7, 10, 17, 110, 111

Ludoteca 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117

M

Matrícula On-Line 82, 85, 86

Monitoria 1, 4, 5, 6, 18, 19, 20, 21, 22, 23

O

Ordenamento De Rede 82, 83, 84

Orquestras Escolares 24

P

Perfil Formativo 51, 53

Política Educacional 51

Práticas De Conjunto 27, 33

R

Roda De Conversa 18, 19, 20, 21, 22, 23

T

TEA 7, 8, 9, 10, 11, 13, 16

Tecnologias 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 17, 52, 61, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 97, 100, 186

 **Atena**
Editora

2 0 2 0